SEMEANDO SABERES

Onde a Escola Encontra a Comunidade

Reginaldo Andrade (org.)

SEMEANDO SABERES

ONDE A ESCOLA ENCONTRA A COMUNIDADE

Reginaldo Andrade (Org.)

SEMEANDO SABERES
ONDE A ESCOLA ENCONTRA A COMUNIDADE

Organizador:
Reginaldo de Sousa Andrade

Edição:
Editora Oiticica

Autores:
Ana Ruth Lima Costa
Andréa Macêdo Borges
Claudia Maria da Mata
Herisenita Moura Moraes
José Marcus Guedes De Araújo
Lucijane Souza da Graça Pereira
Maria do Socorro Siqueira A. Silva
Vitória Márcia Freitas Crispim
Ana Valéria dos Santos Silva
Carlos Martins
Heitor Augusto de Farias Oliveira
Isabel Maria O. de Mesquita Celestino
Karla Janayna Mendes Cruz
Maria de Jesus Pinheiro Sousa
Marta Angélica de M. Sousa e Sousa
Wilton Dantas Neiva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Semeando saberes: onde a escola encontra a comunidade [livro eletrônico] / Reginaldo de Sousa Andrade (org.). -- João Pessoa, PB : Editora Oiticica, 2026.
PDF
Vários autores.
Bibliografia.
ISBN **978-85-85264-77-2**
Artigos - Coletâneas 2. Educação 3. Inteligência artificial - Aplicações educacionais 4. Prática pedagógica 5. Tecnologia educacional I. Andrade, Reginaldo de Sousa.

24-229156 **CDD-370**

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Copyright © 2026, Editora Oiticica, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2026, os autores
Copyright da edição © 2026, Editora Oiticica

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Direitos para esta edição cedidos à Editora Oiticica pelos autores e organizadores desta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos seus autores, não representando a posição oficial da Editora Oiticica.

contato@editoraoiticica.com.br | www.editoraoiticica.com.br
João Pessoa, PB

CONSELHO EDITORIAL
Ana Karine Farias da Trindade Coelho Pereira (UFPB)
Danielle Fernandes Rodrigues (UFPB)
Edjane Esmerina Dias da Silva (UFCG)
Geraldo Barboza de Oliveira Junior (IFRN)
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra (FCU)
Jardel de Freitas Soares (UFCG)
José Gláucio Ferreira de Figueiredo (UFCG)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
José Nikácio Junior Lopes Vieira (UFPB)
Julyana de Lira Fernandes Gentle (FCU)
Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
Luiz Gonzaga Firmino Junior (UFRN)
Mayara de Fátima Martins de Souza (PUC/SP)
Reginaldo de Sousa Andrade (UFPI)
Wendel Alves Sales Macedo (UFPB)

apresentação

A coletânea *Semeando Saberes: Onde a Escola Encontra a Comunidade*, apresenta uma proposta voltada para o diálogo acadêmico e que trata das múltiplas articulações que evidenciam a educação na atualidade, levando em conta a complexidade das redes de saberes, práticas e sujeitos envolvidos nos processos formativos. A partir de uma perspectiva integradora, a obra propõe destacar reflexões teóricas e relatos de experiências que abordem os desafios enfrentados por educadores, pesquisadores e instituições diante das transformações sociais, tecnológicas e políticas que impactam a educação em seus diversos níveis e contextos. São apresentadas contribuições de autores que, em diferentes ambientes e áreas de atuação, relatam desafios atuais da educação, sugerindo soluções inovadoras e práticas voltadas para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e eficaz.

A obra oferece *insights* teóricos robustos, sugerindo aplicações práticas no sentido de melhorar a qualidade e a equidade no ambiente educacional. Mesmo sendo um educador comprometido em transformar a prática pedagógica ou um pesquisador interessado em explorar novas fronteiras na teoria educacional, *Caminhos da Educação: saberes e práticas em transformação* é uma leitura indispensável que promove a reflexão crítica e a inovação tecnológica no campo da educação.

Os conteúdos apresentados em seus capítulos possibilitam uma análise profunda de temas fundamentais, especialmente na era das conexões, contexto no qual atividades exercidas pela sociedade se fundamentam cada vez mais na tecnologia, o que possibilita apresentar as mais recentes inovações em metodologias de ensino. O livro evidencia debates contemporâneos destacando a tecnologia na educação, inclusive na sala de aula, avaliação de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores e o ensino baseado em rede, eliminando distâncias e trazendo o conhecimento cada vez mais rápido. Os autores compartilham suas perspectivas e descobertas baseadas em suas pesquisas, enriquecendo o diálogo acadêmico com exemplos práticos e estudos de caso inspiradores.

O livro tem início com a produção científica INDISCIPLINA NO ENSINO BÁSICO: interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e regulação das relações escolares, de Maria de Jesus Pinheiro Sousa. O artigo analisa as interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e os mecanismos de regulação das relações no ambiente escolar, a partir de uma abordagem teórica. A análise evidencia que a indisciplina não deve ser compreendida como um problema restrito ao comportamento discente, mas como uma expressão das relações estabelecidas no contexto educativo, envolvendo aspectos pedagógicos, institucionais e socioculturais. Observa-se que práticas pedagógicas pouco significativas, associadas à fragilidade dos processos institucionais de mediação e à ausência de diálogo na

construção das normas escolares, tendem a intensificar situações de conflito. Por outro lado, abordagens fundamentadas na participação, na mediação de conflitos e na construção coletiva das regras contribuem para a organização do ambiente escolar e para o fortalecimento de relações mais democráticas. Conclui-se que o enfrentamento da indisciplina requer uma perspectiva integrada, que articule práticas pedagógicas e mediações institucionais, promovendo relações baseadas no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade.

O segundo artigo, **Reflexos da indisciplina escolar no desempenho dos alunos em matemática: uma análise teórica nos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI)**, de autoria de Carlos Martins, evidencia que A indisciplina escolar constitui um dos desafios mais persistentes enfrentados pelas instituições de ensino na contemporaneidade, com implicações diretas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente em componentes curriculares que demandam concentração e raciocínio lógico, como a Matemática. Verificou-se que que a indisciplina não pode ser reduzida a um problema de ordem individual ou disciplinar, mas deve ser compreendida como fenômeno multifatorial, relacional e contextual, cujo enfrentamento exige a articulação entre práticas pedagógicas significativas, gestão democrática do clima escolar e parceria entre família e escola.

O terceiro tópico apresenta o artigo de *Marta Angélica de Moura Sousa e Sousa*. Intitulado: **Inclusão escolar de estudantes com deficiência: entre o acesso formal e os desafios para a efetivação da aprendizagem e participação,** evidencia que,

embora tenha ocorrido ampliação do acesso desses estudantes à escola, persistem desafios significativos que limitam a inclusão efetiva, como a reprodução do capacitismo nas práticas pedagógicas, a insuficiência de formação docente para lidar com a diversidade, dificuldades na adaptação curricular e a precariedade de recursos estruturais. Constatou-se que a presença física do estudante não garante, por si só, a aprendizagem significativa, sendo necessária a transformação das práticas pedagógicas, das concepções educacionais e da organização institucional. O estudo também destaca o potencial do DUA como estratégia para promover práticas pedagógicas mais inclusivas, embora sua implementação dependa de formação continuada e apoio institucional. Conclui-se que a inclusão escolar requer uma abordagem sistêmica e articulada, envolvendo mudanças na cultura escolar, na gestão educacional e nas políticas públicas, a fim de assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

O quarto tópico intitulado: **A educação financeira no ensino básico: entre a prescrição curricular e a prática docente,** de autoria de *Wilton Dantas Neiva*, propõe um debate sobre a educação financeira e destaca que esta disciplina tem se consolidado como temática relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da complexidade das relações econômicas e da ampliação do consumo na sociedade atual. Observou-se que, embora haja avanços significativos na normatização da educação financeira no currículo escolar, persistem desafios relacionados à sua efetivação na prática pedagógica, especialmente no que se refere à formação docente,

à integração curricular e à predominância de abordagens tradicionais centradas em aspectos técnicos da matemática financeira. Conclui-se que a consolidação da educação financeira na Educação Básica depende da superação da distância entre a prescrição curricular e a prática docente, exigindo investimentos em formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

No artigo **Reflexos da formação continuada na prática pedagógica: um estudo comparativo entre docentes do 1º–2º ano e do 3º–5º ano do ensino fundamental,** *Ana Ruth Lima Costa* destaca que a formação continuada constitui dimensão central do desenvolvimento profissional docente e da garantia da qualidade do ensino na educação básica. Evidencia ainda que a concentração de programas formativos no ciclo de alfabetização, ainda que pedagogicamente justificável, tende a produzir uma assimetria formativa que fragiliza o trabalho docente na etapa de consolidação e ampliação das aprendizagens, correspondente ao 3º–5º ano. Conclui-se que a formação continuada, para repercutir positivamente na aprendizagem dos estudantes, precisa ser permanente, reflexiva, equânime entre os ciclos e articulada às condições concretas de trabalho, superando a lógica fragmentada e pontual que ainda predomina em muitas redes municipais.

O sexto artigo, **Formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental: modelos, efetividade e desafios em redes municipais do interior brasileiro,** de autoria de Ana Valéria dos Santos Silva, analisa a evolução conceitual da

formação continuada, os marcos legais e as políticas brasileiras de formação, as diferentes modalidades formativas, a perspectiva da prática reflexiva e da profissionalidade docente, os desafios específicos dos territórios interioranos e o cenário emergente da cultura digital e do período pós-pandêmico. Destaca que modelos formativos pontuais, prescritivos e descontextualizados tendem a produzir baixo impacto sobre a prática pedagógica, ao passo que formações contínuas, colaborativas, centradas na escola e ancoradas nas necessidades reais dos docentes apresentam maior potencial transformador. O estudo contribui para o debate sobre as políticas públicas de valorização e qualificação docente, oferecendo subsídios para o aprimoramento das ações formativas no âmbito municipal.

Na sequência, o sétimo tópico traz o estudo de *Heitor Augusto de Farias Oliveira e Vitória Márcia Freitas Crispim,* **Ler é decifrar e compreender: contribuições da psicolinguística da leitura para o enfrentamento da dislexia na escola,** evidenciando que a leitura constitui o eixo de toda a escolarização, e suas dificuldades figuram entre os desafios mais persistentes do cotidiano docente. Entre essas dificuldades, a dislexia do desenvolvimento ocupa lugar singular: de origem neurobiológica e marcada por um déficit no processamento fonológico da linguagem, ela é frequentemente confundida, na sala de aula, com desinteresse, imaturidade ou falta de esforço. Este artigo, fruto do diálogo entre a Linguística e a Fonoaudiologia, tem por objetivo revisar as contribuições dos modelos psicolinguísticos de processamento da leitura para

a compreensão, a identificação e o enfrentamento pedagógico da dislexia no contexto escolar.

O artigo **A crônica como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos: sujeitos de memória, voz e escrita**, de autoria de *Karla Janayna Mendes Cruz* e *José Marcus Guedes de Araújo*, evidencia que a experiência do Estágio Supervisionado II do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN, desenvolvida em turma de EJA V no município de Martins-RN, revela o potencial do gênero crônica como instrumento de letramento capaz de valorizar as memórias e experiências de vida dos estudantes. Verificou-se que a sequência didática construída a partir da crônica "Coisas lembradas", de Carlos Drummond de Andrade, ao articular leitura, oralidade, memória e produção escrita, favoreceu significativamente a participação ativa dos alunos e o reconhecimento de suas trajetórias pessoais como conteúdo legítimo de aprendizagem. Fundamentados em Paulo Freire, Mikhail Bakhtin e Angela Kleiman, entre outros autores que discutem letramento, gêneros discursivos e educação de jovens e adultos, os pesquisadores constataram, por meio de abordagem qualitativa baseada nas práticas de regência, que a articulação entre linguagem, memória e vivências fortalece tanto o processo de aprendizagem na EJA quanto a formação de uma docência crítica e humanizadora, consolidando a crônica como gênero privilegiado para a constituição dos sujeitos como protagonistas de memória, voz e escrita.

O nono artigo desta coletânea, de Maria do Socorro Siqueira Alves Silva, **Aprendizagem inclusiva por meio de**

leituras adaptadas: uma revisão teórica sobre a acessibilidade textual nas escolas públicas brasileiras, ***apresenta uma*** discussão que organiza-se em torno de seis eixos: a trajetória e os fundamentos legais da educação inclusiva; as relações entre linguagem, leitura e processos de inclusão e exclusão; os conceitos e modalidades de leitura adaptada e texto acessível; o Desenho Universal para a Aprendizagem como base teórico-metodológica; a formação docente e a gestão escolar como condições de efetivação das práticas inclusivas; e os desafios e possibilidades no cotidiano da escola pública. Os resultados da revisão indicam que a leitura adaptada, quando planejada de forma intencional e sensível às singularidades dos estudantes, amplia o acesso ao conhecimento e fortalece a participação, embora sua efetivação dependa criticamente da formação continuada dos professores e do compromisso institucional da gestão. Conclui-se que a acessibilidade textual constitui dimensão estratégica para a construção de uma escola pública mais equitativa e atenta à diversidade.

O aumento dos diagnósticos de transtorno do espectro autista e a contribuição da psicopedagogia na educação do século xxi: entre a conscientização diagnóstica e a inclusão escolar, de *Claudia Maria da Mata*, apresenta importante contribuição sobre O Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se revela como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Nas últimas décadas, observou-se crescimento expressivo dos diagnósticos em escala global, fenômeno que repercute

diretamente no cotidiano escolar e nas políticas de inclusão. Conclui-se que a efetividade da inclusão depende da superação de lacunas formativas e estruturais, demandando investimento em formação docente e em políticas públicas consistentes.

O décimo primeiro artigo da coletânea, **Multisseriação e aprendizagem: desafios pedagógicos, sociais e estruturais no ensino do campo**, de *Herisenita Moura Moraes*, analisa que, a partir do diálogo entre produções recentes sobre Educação do Campo, formação docente e políticas públicas, o estudo argumenta que a multisseriação não constitui mero arranjo organizacional, mas um fenômeno complexo cujos efeitos sobre o desempenho escolar são modulados pela formação continuada dos professores, pela infraestrutura disponível e pela existência de políticas de apoio. A revisão organiza-se em torno de três eixos analíticos, o pedagógico, o social e o estrutural, articulados à problematização do direito à aprendizagem com equidade. Conclui-se que, na ausência de condições materiais e formativas adequadas, a multisseriação tende a acentuar desigualdades acadêmicas; quando, porém, é acompanhada de suporte pedagógico diferenciado, metodologias inclusivas e infraestrutura mínima, seus efeitos adversos podem ser significativamente mitigados, abrindo caminho para práticas mais equitativas e contextualizadas.

Décimo segundo artigo da coletânea, **O brincar na escola: o olhar de docentes e discentes dos 4.º e 5.º anos de escolas pública e privadas de Feira de Santana-BA,** cuja autora é *Andrea Macedo Borges*, propõe uma demonstração de que o brincar está presente no cotidiano escolar como recurso para

apresentar, revisar e fixar conteúdos e trabalhar a convivência, mas é subutilizado na superação de dificuldades de aprendizagem e pouco articulado entre a Educação Física e a sala de aula regular. Verificou-se, ainda, uma recorrente distância entre o discurso docente e a prática observada, sobretudo quanto à reflexão posterior aos jogos e à presença do brincar no Projeto Político-Pedagógico. Conclui-se que o brincar favorece o desenvolvimento global do estudante, confirmando a hipótese da pesquisa, e que sua efetivação depende de intencionalidade pedagógica, formação continuada e respaldo nos documentos que orientam a escola.

A obra, **A afetividade como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem,** de autoria de Isabel Maria Osório de Mesquita Celestino, evidencia que a afetividade não constitui um elemento secundário ou acessório da prática pedagógica, mas uma dimensão estruturante do processo de aprender, uma vez que influencia a motivação, a autoestima, o engajamento e o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que uma educação verdadeiramente humanizadora exige o reconhecimento do aluno como sujeito afetivo, cognitivo e social, e que o professor, na condição de mediador, ocupa papel central na construção de vínculos que tornam o aprendizado significativo.

O último artigo da obra, intitulado **Quando o professor assume múltiplos papéis: limites e possibilidades da atuação docente frente às demandas psicossociais dos alunos público-alvo da educação especial,** de autoria de Lucijane Souza da Graça Pereira, parte do pressuposto de que a consolidação da

escola inclusiva, embora tenha ampliado o acesso desses estudantes à classe comum, ocorreu sem o correspondente fortalecimento de equipes multiprofissionais e de articulação intersetorial, o que tende a deslocar para o docente responsabilidades que extrapolam sua função pedagógica, gerando sobrecarga e risco de fragilização do atendimento educacional. A discussão organiza-se em torno de seis eixos: a reconfiguração do trabalho docente na educação inclusiva brasileira; a hibridização da função docente; a natureza das demandas psicossociais no contexto escolar; a sobrecarga e o adoecimento dos professores; a identidade docente no Atendimento Educacional Especializado; e a intersetorialidade como possibilidade concreta de enfrentamento. Conclui-se que a multiplicidade de papéis assumida pelo professor não decorre de escolha pessoal ou vocacional, mas de lacunas estruturais do sistema educacional e da fragilidade das redes de proteção social, de modo que a superação desse cenário depende menos do esforço individual e mais da construção de condições institucionais, formativas e intersetoriais que distribuam responsabilidades e qualifiquem a inclusão como processo coletivo.

Cada capítulo desta obra reforça o compromisso com uma educação mais inclusiva, inovadora e comprometida com as demandas atuais e futuras da sociedade. Que percepções diferenciadas aflorem e mobilizem reflexões em busca de novos processos de investigação!

Boa leitura!

“Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local [...] levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas.”

Paulo Freire

SUMÁRIO

22
INDISCIPLINA NO ENSINO BÁSICO:
interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e regulação das relações escolares
Maria De Jesus Pinheiro Sousa

42
REFLEXOS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA:
uma análise teórica nos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI)
Carlos Martins

79
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
entre o acesso formal e os desafios para a efetivação da aprendizagem e participação
Marta Angélica de Moura Sousa e Sousa

102
A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO:
entre a prescrição curricular e a prática docente
Wilton Dantas Neiva

SUMÁRIO

119
REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo comparativo entre docentes do 1º-2º ano e do 3º-5º ano do ensino fundamental
Ana Ruth Lima Costa

154
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: modelos, efetividade e desafios em redes municipais do interior brasileiro
Ana Valéria dos Santos Silva

191
LER É DECIFRAR E COMPREENDER: contribuições da psicolinguística da leitura para o enfrentamento da dislexia na escola
Heitor Augusto de Farias Oliveira
Vitória Márcia Freitas Crispim

227
A CRÔNICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: sujeitos de memória, voz e escrita
Karla Janayna Mendes Cruz
José Marcus Guedes de Araújo

SUMÁRIO

258
APRENDIZAGEM INCLUSIVA
POR MEIO DE LEITURAS ADAPTADAS:
uma revisão teórica sobre a acessibilidade
textual nas escolas públicas brasileiras
Maria do Socorro Siqueira Alves Silva

293
O AUMENTO DOS DIAGNÓSTICOS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A
CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI:
entre a conscientização diagnóstica
e a inclusão escolar
Claudia Maria da Mata

330
MULTISSERIAÇÃO E APRENDIZAGEM:
desafios pedagógicos, sociais e estruturais no ensino do campo
Herisenita Moura Moraes

368
O BRINCAR NA ESCOLA:
o olhar de docentes e discentes dos 4.º e 5.º anos de escolas
pública e privadas de Feira de Santana -BA
Andréa Macêdo Borges

SUMÁRIO

400
A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Isabel Maria Osório de Mesquita Celestino

419
QUANDO O PROFESSOR ASSUME MÚLTIPLOS PAPÉIS: limites e possibilidades da atuação docente frente às demandas psicossociais dos alunos público-alvo da educação especial
Lucijane Souza da Graça Pereira

SEMEANDO SABERES

Onde a Escola Encontra a Comunidade

INDISCIPLINA NO ENSINO BÁSICO: interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e regulação das relações escolares

Maria De Jesus Pinheiro Sousa

RESUMO: A indisciplina no ensino básico é um fenômeno complexo e multifatorial que afeta diretamente as relações escolares e o processo de ensino-aprendizagem. Este estudo qualitativo, baseado em revisão bibliográfica, analisa as interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e mecanismos de regulação das relações escolares. A pesquisa revela que a indisciplina não deve ser vista apenas como problema comportamental dos alunos, mas como expressão das relações estabelecidas no contexto educativo, envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais e socioculturais. Práticas pedagógicas pouco significativas, mediação institucional frágil e ausência de diálogo na construção de normas tendem a intensificar conflitos, enquanto abordagens participativas, voltadas à mediação de conflitos e à construção coletiva de regras, fortalecem a organização escolar e relações mais democráticas. Conclui-se que enfrentar a indisciplina exige uma perspectiva integrada, articulando práticas pedagógicas e mediações institucionais em torno do diálogo, do respeito e da corresponsabilidade entre os atores da comunidade escolar.

Palavras-chave: indisciplina escolar; práticas pedagógicas; gestão escolar; mediação de conflitos; ensino básico.

INTRODUÇÃO

A indisciplina no ensino básico consolida-se como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares, com repercussão direta na organização do ambiente educativo e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que a indisciplina não é um fenômeno simples ou restrito a comportamentos individuais, ela se configura como expressão das múltiplas relações que se estabelecem no espaço escolar, envolvendo as dimensões pedagógicas, institucionais e socioculturais. Nessa perspectiva, compreender a indisciplina requer uma abordagem analítica que ultrapasse as meras interpretações reducionistas e passe a considerar a complexidade das interações que caracterizam o cotidiano escolar.

Tradicionalmente, a indisciplina esteva associada à desobediência às normas, bem como à ausência de controle por parte dos estudantes, de modo muito frequente tratada sob uma perspectiva punitiva. Contudo, abordagens contemporâneas vêm problematizando essa visão acerca da indisciplina, a medida que evidencia que comportamentos considerados indisciplinados podem estar relacionados a práticas pedagógicas pouco significativas, à fragilidade das relações interpessoais e à inadequação dos mecanismos institucionais de regulação. Assim, a indisciplina passa a ser compreendida não apenas como um problema do aluno, mas como um fenômeno relacional, que emerge das dinâmicas estabelecidas entre os diferentes sujeitos da escola.

Nessa conjuntura, as práticas pedagógicas assumem um papel de suma importância na análise da indisciplina, pois tem influência direta no nível de engajamento dos estudantes e a qualidade das interações em sala de aula. Modelos de ensino que tomam por base transmissão passiva de conteúdos têm potencial para favorecer o desinteresse e a desmotivação discente, de modo que criam condições propícias a surgir comportamentos disruptivos. Por outro lado, as abordagens pedagógicas que valorizam a participação ativa, a construção coletiva do conhecimento e a contextualização dos conteúdos, contribuem para fortalecer o vínculo entre o estudante e o processo educativo, de modo que reduz de maneira significativa as situações de conflito.

Em associação, as mediações institucionais configuram-se como elementos fundamentais na gestão da indisciplina, sendo as responsáveis por orientar as formas de organização, normatização e resolução de conflitos no ambiente escolar. A forma como a escola estrutura seus instrumentos normativos, estabelece regras de convivência e conduz os processos de mediação influência de forma direta na construção das relações escolares. Nesse sentido, práticas institucionais pautadas de modo exclusivo em medidas punitivas tendem a produzir efeitos limitados, enquanto abordagens que tomam por base o diálogo, a participação e a corresponsabilidade mostram-se mais eficazes na promoção de um ambiente educativo equilibrado.

A articulação entre práticas pedagógicas e mediações institucionais revela-se como fundamental para que os

mecanismos de regulação das relações escolares possam ser compreendidos. É importante frisar que a regulação, dentro desse contexto, não está restrita à imposição de normas, ela envolve processos contínuos de negociação, construção de sentidos e estabelecimento de vínculos entre os sujeitos. Dessa forma, compreender como essas dimensões encontram-se inter-relacionadas torna possível avançar na análise da indisciplina, deslocando, assim, o foco da abordagem centrada no controle para perspectivas que valorizam a construção coletiva da convivência escolar.

Diante desse cenário, coloca-se como problema de pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas e as mediações institucionais se articulam na regulação das relações escolares e no enfrentamento da indisciplina no ensino básico? Esse questionamento orienta a investigação a medida que reconhece que a indisciplina não pode ser dissociada das formas de organização do trabalho pedagógico e das estratégias institucionais adotadas pela escola.

O objetivo geral deste estudo é: analisar as interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e os processos de regulação das relações escolares no contexto da indisciplina no ensino básico. Seus objetivos específicos, constituem-se em: compreender as concepções teóricas sobre indisciplina escolar; analisar o papel das práticas pedagógicas na construção e no enfrentamento de comportamentos indisciplinados e discutir a importância das mediações institucionais na organização do ambiente escolar e na gestão de conflitos.

A justificativa desse estudo esta na necessidade de aprofundar o debate a respeito da indisciplina escolar a partir de uma perspectiva teórica e crítica, de modo que contribui para superar a abordagens simplista e punitivas. Problematizando as relações entre práticas pedagógicas e mediações institucionais, o trabalho traz subsídios para que estratégias mais eficazes de enfrentamento a indisciplina sejam construídas, estratégias estas que estejam alinhadas a princípios democráticos e inclusivos. Desse modo, a pesquisa contribui para o campo educacional à medida que reforça a importância de compreender a escola como espaço de relações, onde a convivência e o aprendizado vão sendo construídos de forma interdependente.

DESENVOLVIMENTO
Metodologia

Para a realização de uma pesquisa se faz necessário buscar informações a respeito do tema, procurando entrar em contato com o material já escrito acerca da temática para um conhecimento prévio acerca do assunto estudado.

A pesquisa caracteriza como bibliográfica, pois, ela trilha por analisar textos já escritos a respeito do tema, cabe ressaltar que em uma pesquisa bibliográfica utiliza-se o trabalho que outros pesquisadores realizaram, buscando os pontos mais relevantes.

Nessa perspectiva, se faz necessário um levantamento de dados, ela é necessária em todos os tipos de trabalho científico, pois em todo estudo é imprescindível analisar o assunto que se

pretende abordar, pois é sempre necessário partir de um ponto específico dentro de contextos que outros estudiosos identificaram e discutiram.

Vergara (2000, p.49) traz importantes considerações a respeito da pesquisa bibliográfica:

> É o estudo com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral "que é" circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público ou mesmo país.

Utilizou-se informações de artigos, livros, revistas que colaboram com a construção da pesquisa, oferecendo informações relevantes à esta para que se mostrassem dados relevantes acerca da temática.

Gil (2008, p. 44), também traz informações sobre este o tipo de estudo. Segundo o autor a pesquisa bibliográfica é "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Assim, para a fundamentação da pesquisa buscou-se o contato com o material já publicado a respeito do tema, realizar uma análise desse material. Ressalta-se que a análise central desse estudo considera o olhar de diferentes autores experts na temática, sobretudo, para que se obtenha um ponto de partida e possa se construir a fundamentação teórica do estudo.

Em relação ao problema, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. As investigações qualitativas são diversificadas e flexíveis e, por isso, não admitem regras precisas possibilitando

a descrição dos dados e o significado que a eles é atribuído (Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa que segundo Gil (2008, p.175) depende muito da capacidade do pesquisador, pois não há como predefinir dados, sendo utilizada em estudos diversos em que não se tem a pretensão de chegar a resultados exatos, dados precisos, mas debater um assunto, promovendo sua melhor compreensão.

No tocante a seus objetivos a pesquisa caracteriza-se como exploratória que busca desenvolver saberes acerca de um assunto, observar diversos conceitos (Gil, 2008). A pesquisa exploratória é a mais indicada quando o estudo se trata de pesquisa bibliográfica.

O estudo se caracteriza, ainda, como descritivo, onde Gil (2008, p. 28) traz as seguintes constatações:

> As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dado.

Em síntese pesquisa é de cunho bibliográfico e se caracteriza como qualitativa e descritiva, com a finalidade de apresentar um relevante número de estudos sobre o tema que compõe a pesquisa e olhar de diferentes autores sobre diferentes perspectivas.

A escolha por essa metodologia bibliográfica, de abordagem qualitativa, justifica-se pela natureza do objeto

investigado, que envolve compreensões amplas sobre a indisciplina no ensino básico. Considerando que o objetivo do estudo consiste em analisar criticamente os desafios que permeiam esse campo, torna-se mais pertinente recorrer à produção acadêmica já consolidada, aos documentos normativos e às reflexões teóricas que estruturam o debate, do que à coleta de dados empíricos de caráter quantitativo.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada por permitir a interpretação aprofundada dos significados atribuídos às políticas linguísticas, às reformas curriculares e às práticas formativas, possibilitando compreender o fenômeno em sua complexidade e em seu contexto sociopolítico. Trata-se, portanto, de um método coerente com a intenção de problematizar e examinar criticamente a indisciplina no contexto escolar.

Referencial Teórico

No ensino básico a indisciplina vem sendo compreendida como um fenômeno que vai além da ideia de mera transgressão de regras e que requer uma leitura relacional, pedagógica institucional, sendo importante destacar que esse é um entendimento da literatura cientifica atual. Ao invés de ser explicada somente por atributos individuais dos alunos, ela aparece em associação com a qualidade da convivência escolar, no modo como as normas são construídas, as possibilidades de participação do aluno e a capacidade institucional de mediar os conflitos. Essa mudança de enfoque é muito importante, pois ela desloca a análise de uma lógica estritamente punitiva para

uma perspectiva em que se considera a escola enquanto espaço de regulação social, produção de vínculos e organização do trabalho pedagógico (Vinha *et al.*, 2025).

Vinha *et al.*, (2025) discutindo a convivência escolar conseguem mostrar que problemas de convivência nas escolas vêm sendo tratado como uma questão central da agenda educacional contemporânea, principalmente considerando o aumento de casos de conflitos, agressões *online* e sofrimento mental entre os alunos. Esse enquadramento é importante para pesquisas a respeito de indisciplina, pois mostra que o problema não pode ser lido de forma isolada, mas como uma parte de um conjunto mais amplo de tensões que afetam o ambiente escolar e a experiência educativa. Desse modo, a indisciplina precisa ser situada dentro do debate a respeito de convivência, clima escolar e relações interpessoais no interior da escola.

A literatura atual vem reforçando que a indisciplina deve ser analisada em relação com o ambiente de aprendizagem. Silva e Pereira (2022) abordaram a indisciplina e a violência escolar e identificam práticas de professores que se associam à melhoria do ambiente de aprendizagem. A principal contribuição desse tipo de abordagem está em mostrar que a gestão da sala de aula e a qualidade das interações pedagógicas não são periféricas, mas uma parte constitutiva do próprio fenômeno da indisciplina. Ou seja, aquilo que aparece como um comportamento inadequado também pode ser interpretado como uma resposta a contextos pedagógicos frágeis, desorganizados ou pouco significativos para os alunos.

Outro eixo indispensável é o da relação entre indisciplina e desengajamento escolar. Santos (2024) demonstram que o desinteresse escolar se consolidou como um tema marcante na literatura latino-americana. Esse entendimento é importante porque ajuda a compreender que comportamentos disruptivos, recusas, dispersão, resistência às rotinas escolares podem estar ligadas ao processo de afastamento simbólico do estudante em relação à escola e ao saber. Desse modo, a indisciplina não deve ser pensada somente como uma ruptura normativa, mas também como uma possível manifestação de baixa adesão ao trabalho escolar.

Essa discussão tem uma articulação com as reflexões recentes a respeito do engajamento estudantil. Nunes e Pimentel (2025) enfatizam que o engajamento se relaciona à participação comportamental dos alunos em sala de aula, à dedicação com que realizam atividades e ao vínculo com a experiência escolar. Essa perspectiva é útil porque ela torna possível compreender a disciplina não como uma simples obra da obediência, mas como uma condição produzida em contextos no qual o estudante reconhece sentido no que faz, participa das dinâmicas da aula e se percebe como sujeito do processo educativo. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas pouco dialógicas ou excessivamente transmissivas tendem a enfraquecer o engajamento e a ampliar atenções no cotidiano escolar.

Considerando as práticas pedagógicas a produção científica atual oferta elementos consistentes para sustentar uma leitura crítica da indisciplina. Laranjo e Saavedra Filho

(2024) tratam da abordagem dialógica problematizadora e interdisciplinar, destacando que a perspectiva freiriana favorece uma educação mais significativa, contextualizada e emancipatória, embora não se trate de forma exclusiva da indisciplina, o trabalho é teoricamente importante, pois torna possível defender que práticas centradas no diálogo, na problematização e na participação podem reduzir formas de resistência, desorganização escolar. Quanto maior o sentido atribuído pelo estudante às atividades e maior a possibilidade de interação qualificada com conhecimento, menores tendem a ser os níveis de afastamento de recusa e conflito.

Além da dimensão pedagógica, destaca-se também a importância das mediações institucionais. Ações direcionadas ao clima escolar procuram criar ambientes seguros, acolhedores e favoráveis às relações interpessoais. Um ponto que é central, pois reforça que a indisciplina não pode ser enfrentada somente através da sala de aula individualmente considerada, ela depende de políticas institucionais de convivência, assim como de protocolos de acompanhamento, cultura escolar e estratégias organizadas, tanto de prevenção quanto de mediação. Portanto, a escola não só reage a indisciplina, ela também a produz, a amplifica ou reduz conforme a maneira como estrutura o clima relacional.

O estudo de Oliveira *et al.*, (2025) a respeito das estratégias de prevenção à violência escolar é particularmente útil para pensar o papel da gestão. Esse estudo mostra que examinar as percepções desses professores oferece pistas sobre as diretrizes pedagógicas das unidades de ensino para lidar com conflitos e

violência, evidenciando que a mediação institucional passa pela atuação da gestão escolar, pela definição de prioridades pela escolha entre medidas meramente reativas e estratégias preventivas, assim como pela capacidade de integrar professores, estudantes e famílias em torno de princípios comuns de convivência.

Nesse debate atual, a mediação de conflitos que tem aparecido associada, cada vez mais, as práticas restaurativas. Oliveira, Dutra e Ludgero (2023) dão ênfase à estratégia de resolução de conflitos no espaço escolar. Essa contribuição fortalece a hipótese de que o enfrentamento da indisciplina requer mecanismos institucionais que não se encontram limitada a sanção, mas que consigam promover responsabilização, escuta e recomposição das relações. Ao invés de tratar a norma escolar somente como imposição vertical, essa abordagem valoriza os processos de reconstrução do vínculo e de elaboração coletiva das tensões, ampliando o repertório analítico e institucional para a compreensão da regulação das relações escolares.

Destaca-se também como elemento teórico importante a participação dos estudantes na construção da vida escolar. Gonçalves, Tymoshchuk e Martins (2025) ressaltaram que escutar a voz dos alunos é indispensável para promover práticas educativas inclusivas, bem como para desenvolver profissionalmente os professores e melhorar a qualidade do ensino, ainda apontaram que, apesar de avanços, são necessários mais esforços para que essas vozes sejam valorizadas nas políticas e práticas educativas de forma efetiva.

Para o presente estudo, isso significa que a indisciplina também precisa ser pensada em relação ao lugar que o estudante ocupa na instituição, de modo que quanto menor sua participação e quanto mais reduzidas forem as oportunidades de escuta e reconhecimento, maiores tendem a ser os desencontros entre regulação institucional e experiência discente.

Desse modo, o referencial teórico deste artigo sustenta que a indisciplina no ensino básico precisa ser interpretada como fenômeno multidimensional, situada interface entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e processos de regulação das relações escolares. Os artigos científicos produzidos recentemente permitem afirmar que questões como convivência, clima escolar, engajamento, desinteresse, prevenção de conflitos, práticas restaurativas e participação estudantil são categorias analíticas fundamentais para essa compreensão.

Resultados e Discussões

Ao analisar a produção científica atual tornou-se evidente a existência de uma mudança importante na compreensão da indisciplina no ensino básico, sendo que esta passa a ser interpretada como um fenômeno relacional, vinculada às dinâmicas do contexto escolar. Considerando a convivência escolar alguns estudos, como o de Vinha *et al* (2020) indicam que comportamentos indisciplinados se encontram associados a qualidade das relações interpessoais e ao clima institucional e não somente as características individuais dos alunos. Por esse

prisma a indisciplina deixa de ser entendida como um desvio isolado e passa a ser compreendida como expressão de tensões produzidas no interior das práticas educativas, em que é fundamental compreender que o problema se manifesta nas relações e não exclusivamente no sujeito.

Esse entendimento se aprofunda quando se considera o papel do engajamento estudantil. Pesquisas realizadas recentemente mostram que o desinteresse e o afastamento simbólico dos alunos em relação à escola constituem fatores centrais para que os comportamentos disruptivos surjam (Santos, 2024). Analisando o desengajamento escolar, Santos (2024) demonstra que a indisciplina pode ser interpretada como resposta à perda de sentido do processo educativo. Essa análise dialoga com contribuições contemporâneas trazidas por Nunes e Pimentel (2025) sobre engajamento, que apontam que a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares está relacionada de forma direta à organização do ambiente de aprendizagem e à redução de conflitos.

Nessa conjuntura, as práticas pedagógicas têm um papel decisivo, como mostra o estudo de Silva e Pereira (2022) metodologias centradas na transmissão de conteúdos acabam limitando a participação dos alunos, o que favorece sua dispersão e comportamentos de resistência. Como Laranjo e Saavedra Filho (2024) ressaltam abordagens que valorizam a interação, a problematização e a construção coletiva do conhecimento contribuem para que o vínculo entre o estudante e a aprendizagem seja fortalecido, levando a redução das situações de indisciplina. Essa perspectiva se aproximam da

concepção de Paulo Freire que aponta que o diálogo e a participação são elementos fundamentais para que as práticas educativas mais significativas e menos coercitivas sejam construídas.

No âmbito institucional, a literatura analisada revelou que a gestão escolar tem um papel estratégico na regulação das relações e na mediação de conflitos. Ficou entendido que as escolas que adotam estratégias preventivas e participativas apresentam melhores condições de convivência, enquanto instituições que predominantemente têm uma atuação pautada com práticas punitivas tendem a reproduzir ciclos de tensão (Oliveira et al., 2023). Esse achado reforça a importância de compreender a disciplina como resultado de processos organizacionais e não apenas como efeito de imposições normativas.

Nas discussões a respeito da indisciplina tem destaque o clima escolar, em que se demonstra que ambientes seguros, acolhedores e organizados favorecem relações mais equilibradas e reduzem a incidência de comportamentos indisciplinados. Desse modo, a indisciplina aparece como indicador da qualidade do ambiente institucional, mostrando que práticas educativas não podem ser dissociadas das condições em que realizam.

A literatura atual tem destacado o potencial das práticas restaurativas como estratégia para enfrentar a indisciplina, denotando que essas práticas contribuem para resolver conflitos através do diálogo, da responsabilização e da reconstrução das relações, promovendo uma cultura de

convivência mais democrática. Essas abordagens são diferentes das sancionatórias que tendem a reforçar a lógica do controle, as práticas restaurativas atuam sobre as causas do conflito e favorecem, assim, processos de regulação compartilhada das relações escolares.

Tem destaque também a participação dos alunos, como Silva e Souza (2025) destacam, a ausência de espaços de escuta e de participação pode ampliar a distância entre as normas institucionais e as experiências dos alunos, favorecendo comportamentos de resistência. Se os alunos participarem da construção das regras, conseguem compreender seus resultados, certamente haverá uma maior adesão as normas e fortalecimento do sentimento de pertencimento, contribuindo para reduzir conflitos no cotidiano escolar.

A articulação desses estudos guiou para a compreensão de que a indisciplina no ensino básico resulta de múltiplos fatores interdependentes. A fragilidade das práticas pedagógicas, a limitação das estratégias institucionais e o baixo engajamento dos estudantes configuram um cenário propício à intensificação dos conflitos. Em contrapartida, práticas pedagógicas significativas, associadas a mediações institucionais eficazes e à participação discente, contribuem para a construção de um ambiente mais organizado e favorável à aprendizagem.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que o enfrentamento da indisciplina requer uma mudança de paradigma em que é preciso deslocar o foco do controle do comportamento para a qualificação das relações escolares.

Reconhecendo que a disciplina não deve ser imposta, mas construída a partir de processos coletivos de regulação, diálogo e corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado objetivou analisar as interfaces entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e os processos de regulação das relações escolares na compreensão da indisciplina no ensino básico, por meio de uma abordagem bibliográfica. Ao analisar os estudos atuais, foi possível evidenciar que a indisciplina não pode ser reduzida a comportamentos individuais dos alunos ela precisa ser compreendida como um fenômeno relacional, produzido no interior das dinâmicas pedagógicas e institucionais que estruturam cotidiano escolar.

Os resultados apontam que práticas pedagógicas pouco significativas marcadas pela centralidade da transmissão de conteúdo e pela baixa participação dos alunos, acabam favorecendo a falta de engajamento e faz com que surjam comportamentos disruptivos, de modo que a indisciplina está associada à fragilidade da relação do aluno com o saber. Por outro lado, as abordagens pedagógicas que se fundamentam no diálogo e na problematização dos estudantes têm potencial para reorganizar as relações em sala de aula e reduzir situações de conflito.

Assim, os estudos analisados evidenciam que a escola precisa melhor organizar seus processos de mediação e regulação para conseguir superar situações de indisciplina. É essencial fugir de estratégias totalmente punitivas, pois as práticas orientadas para a prevenção têm resultados melhores. É também é essencial um bom clima escolar, bem como favorecer que os alunos compreendam a indisciplina e regras para evitá-la.

Desse modo, o estudo conclui que enfrentar a indisciplina no ensino básico requer uma abordagem integrada, que articule práticas pedagógicas e mediações institucionais, deslocando o foco do controle para a qualificação das relações escolares. É preciso reconhecer a escola como um espaço de convivência, de formação social em que a disciplina é construída de forma coletiva, por meio do diálogo, da corresponsabilidade e do reconhecimento dos sujeitos envolvidos.

Como o estudo se trata de uma pesquisa bibliográfica, ressalta-se que apresenta limitações como a ausência de dados empíricos, abrindo possibilidades para investigações futuras que explorem a temática em contextos específicos. A realização de pesquisas de campo que analisem aplicação concreta de estratégias discutidas e estudos que aprofundem a relação entre disciplina cultura escolar e práticas pedagógicas contribui para que os debates na área educacional avancem.

REFERÊNCIAS

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gonçalves, S. M., Tymoshchuk, O., & Martins, I. C. (2025). Escuta ativa da voz dos alunos: Um caminho para a inclusão e inovação pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, e0329. https://doi.org/10.1590/1980-54702025V31E0329

Laranjo, M. M. de C., & Saavedra Filho, N. C. (2024). Abordagem dialógico-problematizadora e interdisciplinar envolvendo mediação tecnológica, Ciências e Educação Física: Análises e reflexões para uma educação emancipatória no ensino fundamental II. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 105, e6126. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6126

Nunes, A. K. F., & Pimentel, F. S. C. (2025). Considerações sobre o engajamento estudantil: Reflexões a partir da revisão de literatura. *Educação em Revista*, 41, e59085. https://doi.org/10.1590/0102-469859085

Oliveira, V. C. de, Dutra, N. M., & Ludgero, L. F. (2023). Temos projetos e temos polícia: A visão dos diretores sobre as estratégias de prevenção à violência em contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, e5342. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5342

Oliveira, V. C., Xavier, F. P., Almeida, D. A. de, Petrus, J. R., & Cruz, T. M. da. (2025). Muita teoria e pouca prática: Revisão das intervenções para o clima escolar. *Educação & Sociedade*, 46, e295493. https://doi.org/10.1590/ES.295493

Santos, E. R. (2024). Desinteresse escolar: Revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290078. https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290078

Silva, L. C., & Pereira, E. A. S. (2022). Percepções sobre o comportamento de indisciplina de meninas e meninos na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e7446. https://doi.org/10.1590/198053147446.

Vergara, S. C. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (3ª ed.). Atlas.

REFLEXOS DA INDISCIPLINA ESCOLAR NO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM MATEMÁTICA: uma análise teórica nos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI)

Carlos Martins

RESUMO: A indisciplina escolar constitui um dos desafios mais persistentes enfrentados pelas instituições de ensino na contemporaneidade, com implicações diretas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, especialmente em componentes curriculares que demandam concentração e raciocínio lógico, como a Matemática. Este artigo, de natureza teórico-bibliográfica, tem por objetivo analisar os reflexos da indisciplina escolar no desempenho dos alunos em Matemática, tomando como referência empírica os municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI). Por meio de revisão de literatura, discutem-se a pluralidade conceitual do fenômeno da indisciplina, os desafios contemporâneos da aprendizagem matemática no Brasil, evidenciados por indicadores como o SAEB e o PISA, as interfaces entre comportamentos disruptivos e rendimento discente e, por fim, as estratégias de gestão de sala de aula e de mediação pedagógica capazes de mitigar tais impactos. Conclui-se que a indisciplina não pode ser reduzida a um problema de ordem individual ou disciplinar, mas deve ser compreendida como fenômeno multifatorial, relacional e contextual, cujo enfrentamento exige a articulação entre práticas pedagógicas significativas, gestão democrática do clima escolar e parceria entre família e escola.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Ensino de Matemática. Desempenho escolar. Gestão de sala de aula. Clima escolar.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea convive com um conjunto de tensões que extrapolam os limites estritos da transmissão de conteúdos e alcançam a própria possibilidade de constituição de um ambiente favorável à aprendizagem. Entre essas tensões, a indisciplina escolar ocupa lugar de destaque, sendo recorrentemente apontada por professores, gestores e pesquisadores como um dos obstáculos mais sensíveis ao trabalho pedagógico. Não se trata de um fenômeno novo na história da educação escolarizada; ao contrário, acompanha-a desde as suas origens. O que se transforma, contudo, são as feições que a indisciplina assume, os sentidos que lhe são atribuídos e as respostas que a instituição escolar mobiliza para enfrentá-la.

No contexto específico do ensino da Matemática, a questão adquire contornos particulares. Por ser um componente curricular que exige atenção sustentada, raciocínio lógico, abstração e resolução de problemas encadeados, a Matemática é especialmente sensível às interrupções, à dispersão e aos comportamentos disruptivos que caracterizam os episódios de indisciplina. Uma aula de Matemática fragmentada por sucessivas interrupções compromete a continuidade do raciocínio, dificulta a construção significativa dos conceitos e tende a alimentar um ciclo de desinteresse, frustração e baixo rendimento. Compreender como esses comportamentos interferem na aprendizagem matemática é, portanto, uma

tarefa relevante tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista das práticas educativas cotidianas.

Este artigo tem como tema a relação entre a indisciplina escolar e o desempenho discente em Matemática. O objeto de estudo consiste, mais precisamente, na relação entre os comportamentos indisciplinados dos alunos e o rendimento em Matemática em escolas públicas dos municípios de Benedito Leite, no estado do Maranhão, e Uruçuí, no estado do Piauí, duas realidades educacionais distintas, situadas no interior do Nordeste brasileiro, que partilham, todavia, desafios comuns de infraestrutura, formação docente e indicadores de aprendizagem.

O problema de pesquisa que orienta a reflexão pode ser assim enunciado: como a indisciplina nas salas de aula influencia o desempenho dos alunos no aprendizado da Matemática nos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI)? Parte-se do pressuposto de que a indisciplina em sala de aula constitui um dos fatores que prejudicam o aprendizado da Matemática, afetando de forma direta o desempenho dos estudantes e o desenvolvimento das competências exigidas pelo componente curricular. Como hipóteses, admite-se que a indisciplina em sala de aula reduz a qualidade do ensino e da aprendizagem em Matemática e, simultaneamente, que professores experientes, amparados por estratégias consistentes de gestão de sala de aula, conseguem minimizar tais efeitos, preservando as condições necessárias à aprendizagem.

A justificativa deste estudo assenta-se no reconhecimento de que a indisciplina escolar é um desafio crescente na educação brasileira, sobretudo no ensino da Matemática, disciplina historicamente associada a elevados índices de dificuldade e a percepções negativas por parte dos estudantes. Compreender os reflexos da indisciplina sobre o aprendizado é condição para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenho de estratégias de prevenção e intervenção adequadas às realidades de Benedito Leite e Uruçuí. A relevância do estudo reside, ainda, na possibilidade de relacionar fatores comportamentais e socioemocionais ao rendimento em um componente curricular estratégico, oferecendo subsídios a professores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Quanto à metodologia, este artigo configura-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na revisão crítica da literatura sobre indisciplina escolar, educação matemática e gestão de sala de aula. A discussão articula tanto referências clássicas, que consolidaram o campo de estudos sobre a indisciplina, quanto produções contemporâneas e indicadores educacionais recentes, de modo a situar o fenômeno no horizonte das transformações da escola brasileira atual. O texto integra, assim, o quadro de fundamentação teórica de uma investigação empírica mais ampla, de abordagem mista, a ser desenvolvida nos referidos municípios.

Em termos de organização, além desta introdução, o artigo estrutura-se em quatro seções de desenvolvimento e nas considerações finais. A primeira seção dedica-se às

aproximações conceituais em torno da indisciplina escolar, evidenciando sua pluralidade de sentidos. A segunda discute os desafios contemporâneos da aprendizagem matemática no Brasil, à luz de indicadores nacionais e internacionais. A terceira analisa, propriamente, as interfaces entre indisciplina e desempenho em Matemática. A quarta examina as estratégias de gestão de sala de aula e de mediação pedagógica. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais argumentos e apontam caminhos para a investigação empírica.

INDISCIPLINA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Conceituar a indisciplina escolar é tarefa reconhecidamente complexa. Diferentemente do que ocorre com a noção de disciplina, frequentemente associada à ordem, à submissão a normas e ao cumprimento de regras, a indisciplina não se deixa apreender por uma definição unívoca. Sua dificuldade conceitual decorre, em larga medida, da pluralidade de sentidos que lhe são atribuídos e da diversidade de fatores que a originam. A indisciplina não se manifesta da mesma forma para todos os sujeitos, nem nas mesmas circunstâncias, o que exige do pesquisador cautela diante de generalizações apressadas.

Em uma concepção mais ampla e tradicional, a indisciplina é entendida como a negação da disciplina, isto é, como o descumprimento das ordens e dos regulamentos institucionais. Essa leitura, contudo, tende a aproximar-se de uma perspectiva autoritária, na qual o sujeito disciplinado seria simplesmente

aquele que obedece prontamente a um conjunto de regras e proibições. Tal concepção é insuficiente. O indivíduo verdadeiramente disciplinado não é o submisso ou o coagido, mas aquele capaz de regular sua conduta de modo autônomo, ponderando diante daquilo que lhe parece atraente ou não. Trata-se, portanto, de deslocar a compreensão da indisciplina do campo da mera transgressão para o campo das relações e da formação moral.

Barbosa (2009, p. 1) observa que o fenômeno da indisciplina não se limita a determinados níveis de escolaridade nem se restringe a países ou culturas específicas, o que evidencia seu caráter universal e, ao mesmo tempo, historicamente situado. Essa amplitude reforça a impossibilidade de uma definição exata, uma vez que a indisciplina pode estar associada a inúmeros fatores, oriundos tanto do convívio familiar quanto do próprio cotidiano escolar. Castro (2010) corrobora essa perspectiva ao afirmar que o conceito está sujeito a múltiplas interpretações e que o sujeito indisciplinado é, em princípio, alguém cujo comportamento se desvia de uma norma, explícita ou implícita, sancionada em termos escolares e sociais.

A literatura especializada tem buscado superar as leituras reducionistas. Para Garcia (2002), a indisciplina precisa ser compreendida em sua dimensão relacional e processual. Em suas palavras:

> A indisciplina se refere às condutas, atitudes, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimentos cognitivos, que demonstram os estudantes, e que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as

> orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola (GARCIA, 2002, p. 76)

A definição de Garcia (2002) é elucidativa por situar a indisciplina não como um atributo fixo do aluno, mas como um conjunto de condutas que se constituem na relação com a escola e com as oportunidades por ela oferecidas. Comportamentos que divergem, negam ou não reproduzem as expectativas institucionais podem comprometer significativamente a trajetória acadêmica e pessoal do estudante, justamente por dificultarem os processos de socialização e de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar.

Outra contribuição relevante é a de Boarini (2013), para quem o comportamento indisciplinado pode estar sinalizando que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da própria instituição escolar, ainda que se manifestem de forma individual. Essa perspectiva é fundamental, pois desloca o foco exclusivamente do aluno para o conjunto das relações institucionais. A indisciplina, sob esse prisma, deixa de ser apenas um problema a ser corrigido no estudante e passa a ser lida como sintoma, um indicador de que algo, na organização do trabalho pedagógico ou no clima escolar, não está funcionando adequadamente.

Essa compreensão relacional encontra respaldo em autores que se tornaram referência no campo. Aquino (1996) chamou a atenção para o fato de que os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais do trabalho escolar. Para o autor, a sala de aula tende a se transformar em um campo de tensões

entre professor e aluno quando a relação pedagógica se esvazia de sentido. Já Estrela (2002) destaca que os problemas de indisciplina representam um dos mais antigos e persistentes desafios encontrados nas escolas, em todos os países industrializados, o que reforça a necessidade de tratá-los como fenômeno estrutural, e não meramente conjuntural.

Vasconcellos (2004), por sua vez, propõe a noção de disciplina consciente e interativa, contrapondo-se tanto ao autoritarismo quanto à permissividade. Para o autor, a construção da disciplina não se dá pela imposição externa de regras, mas pela participação dos estudantes na elaboração e na compreensão do sentido das normas que regem a convivência. A disciplina deixa de ser, assim, sinônimo de obediência passiva e passa a ser entendida como condição construída coletivamente para que o trabalho de ensinar e aprender seja possível.

Na mesma direção, La Taille (2001) articula a discussão da indisciplina à questão dos limites e do desenvolvimento moral. Para o autor, a ausência de limites claros não favorece a autonomia; ao contrário, fragiliza a constituição do sujeito ético. Limites bem estabelecidos, longe de serem instrumentos de repressão, são referências necessárias ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Parrat-Dayan (2008) complementa essa perspectiva ao defender que enfrentar a indisciplina exige menos receitas prontas e mais a construção de relações pedagógicas pautadas pelo diálogo, pela coerência normativa e pela consistência das práticas docentes.

De maneira convergente, Rego (1996), em leitura inspirada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, sublinha que a indisciplina deve ser compreendida no interior das relações sociais que constituem o processo educativo. O comportamento do aluno não pode ser dissociado das condições concretas em que se desenvolve a atividade escolar, das mediações, das interações e das significações que circulam no ambiente da sala de aula. Essa abordagem reforça a importância de superar explicações que individualizam e patologizam o aluno indisciplinado.

Revisões sistemáticas recentes confirmam e atualizam esse panorama. Estudos de revisão da produção científica nacional sobre o tema têm apontado que a indisciplina, além de associada ao baixo desempenho acadêmico, pode sinalizar fracassos na socialização e na adaptação escolar, sendo por vezes compreendida como mecanismo de exclusão social desencadeado nos próprios contextos educacionais. Diante da complexidade que rege as relações sociais na contemporaneidade, as instituições têm vivenciado períodos de instabilidade quanto às antigas estruturas rígidas de normatização disciplinar, hoje frequentemente questionadas. A indisciplina, nessa perspectiva, permeia os processos de aprendizagem, mas não se limita a eles, podendo repercutir em dificuldades nas relações interpessoais entre estudantes e docentes e na desestabilização das rotinas institucionais.

Depreende-se, do conjunto dessas contribuições, que a indisciplina escolar é um fenômeno multifatorial, dinâmico e relacional. Não se trata de um estado fixo, mas de um processo

cujas características mudam constantemente, acompanhando as próprias transformações sociais. Compreendê-la exige considerar a velocidade com que as relações se modificam e a diversidade dos contextos em que ela se manifesta. Essa compreensão ampliada é condição indispensável para que se possa, em seguida, analisar com rigor de que modo a indisciplina interfere especificamente na aprendizagem da Matemática.

Indisciplina e violência: distinções necessárias

Um equívoco recorrente, tanto no senso comum quanto em parcela do discurso escolar, consiste em tomar indisciplina e violência como sinônimos. Essa confusão tem consequências práticas importantes, pois conduz a respostas inadequadas e, por vezes, desproporcionais. A indisciplina, conforme discutido, refere-se a condutas que divergem das normas e expectativas escolares, conversas paralelas, desatenção, recusa em realizar tarefas, descumprimento de combinados. A violência, por sua vez, implica a intenção de causar dano físico, moral ou simbólico a outrem. Embora possam coexistir e por vezes se relacionar, são fenômenos de natureza distinta, que exigem leituras e intervenções específicas.

Tratar todo episódio de indisciplina como manifestação de violência tende a criminalizar comportamentos que, em muitos casos, são próprios do desenvolvimento infantil e juvenil ou expressam dificuldades de adaptação à cultura escolar. Inversamente, minimizar situações efetivamente violentas sob

o rótulo brando de indisciplina pode comprometer a segurança e o bem-estar da comunidade escolar. A distinção conceitual é, portanto, condição para a adequação das respostas institucionais. No âmbito específico da sala de aula de Matemática, a maior parte das ocorrências situa-se no campo da indisciplina propriamente dita, interrupções e dispersões que comprometem o fluxo da aula, e não no da violência, o que reforça a pertinência de estratégias pedagógicas e relacionais, e não meramente sancionatórias.

Há que se considerar, ainda, a dimensão histórica do fenômeno. A percepção de que a indisciplina é hoje mais intensa do que no passado precisa ser relativizada. Em outras épocas, a obediência era obtida frequentemente pela imposição autoritária e pelo temor à punição, tanto na escola quanto na família. As transformações sociais, a democratização do acesso à escola e a ampliação dos direitos da criança e do adolescente alteraram profundamente as relações de autoridade. A escola contemporânea recebe um público mais heterogêneo e opera em um contexto cultural no qual a autoridade não é mais automaticamente reconhecida, mas precisa ser construída e legitimada. Compreender essa transformação histórica é fundamental para não se cair em leituras nostálgicas que idealizam um passado de ordem e atribuem à indisciplina o caráter de mera degeneração.

A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS DESAFIOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Para compreender os reflexos da indisciplina sobre o desempenho em Matemática, é necessário situar previamente os desafios que cercam o ensino e a aprendizagem desse componente curricular no Brasil contemporâneo. A Matemática ocupa posição estratégica na formação escolar, por estruturar o pensamento lógico, a capacidade de abstração e a resolução de problemas, competências fundamentais não apenas para o prosseguimento dos estudos, mas para a inserção crítica na vida social e produtiva. Paradoxalmente, é também o componente que concentra alguns dos índices mais preocupantes de dificuldade e de baixo rendimento na educação básica brasileira.

Os indicadores oficiais não deixam dúvidas quanto à gravidade do quadro. No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, apenas cerca de 43,5% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental alcançaram os níveis de aprendizagem considerados adequados em Matemática, percentual que tende a diminuir nos anos finais do Ensino Fundamental. No âmbito internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 registrou para o Brasil uma pontuação média de 372 pontos em Matemática, valor significativamente inferior à média de 472 pontos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais resultados evidenciam que parcela expressiva dos estudantes enfrenta

dificuldades tanto para assimilar conceitos matemáticos quanto para aplicá-los em situações concretas.

É importante destacar, na esteira de análises contemporâneas, que o insucesso escolar em Matemática não pode ser atribuído apenas a limitações individuais dos alunos. Como advertem Lira e Silva Neto (2024), o baixo desempenho deve ser analisado criticamente, considerando os problemas estruturais do sistema educacional. Abordagens centradas na memorização, a fragmentação curricular e a ausência de metodologias diversificadas dificultam a construção significativa do conhecimento matemático. A dificuldade, portanto, é tanto cognitiva quanto pedagógica, social e institucional.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) representa, nesse cenário, um avanço importante, ao organizar as expectativas de aprendizagem em torno de competências e habilidades e ao valorizar a resolução de problemas como eixo estruturante do ensino de Matemática. Contudo, sua efetiva implementação esbarra em obstáculos concretos, como a precariedade das condições escolares e as lacunas na formação docente. Proença, Campelo e Santos (2022), ao analisarem a presença da resolução de problemas na BNCC, observam que, embora o documento contemple grande quantidade de habilidades relacionadas a esse eixo, não apresenta uma orientação metodológica clara sobre como abordá-lo em sala de aula, o que transfere ao professor a responsabilidade de fundamentar suas práticas.

A essa dimensão estrutural soma-se uma dimensão afetiva e socioemocional que não pode ser negligenciada. A Matemática é historicamente revestida de uma aura de dificuldade, sendo por muitos estudantes percebida como um "bicho de sete cabeças". Essa representação negativa, frequentemente reforçada ao longo da trajetória escolar, alimenta sentimentos de ansiedade, insegurança e desinteresse. O chamado desinteresse pela aprendizagem matemática, objeto de diversos estudos recentes, relaciona-se à falta de aulas dinâmicas, à predominância de métodos tradicionais e à dificuldade de estabelecer conexões entre os conteúdos e as experiências dos alunos.

D'Ambrosio (2012), referência incontornável da educação matemática brasileira, há muito defende que o ensino da Matemática deve articular-se à realidade sociocultural dos estudantes, rompendo com a ideia de um saber abstrato, descontextualizado e desconectado da vida. Quando o aluno não percebe sentido naquilo que estuda, aumentam as chances de desengajamento, e o desengajamento, por sua vez, é terreno fértil para o surgimento de comportamentos disruptivos. Estabelece-se, assim, uma relação de mão dupla entre as dificuldades de aprendizagem e os episódios de indisciplina: a dificuldade gera desinteresse, o desinteresse favorece a dispersão e a dispersão aprofunda a dificuldade.

A literatura tem evidenciado que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o uso de jogos e de recursos tecnológicos e o trabalho colaborativo, contribuem para aumentar o engajamento e, consequentemente, para

reduzir a incidência de comportamentos indisciplinados nas aulas de Matemática. Experiências relatadas em projetos de iniciação à docência apontam que, ao substituir métodos puramente expositivos por atividades dinâmicas e significativas, os estudantes passam a se interessar mais pelos conteúdos, melhoram o relacionamento com o professor e elevam o rendimento escolar. Tais achados sugerem que a indisciplina, longe de ser causa isolada do baixo desempenho, está frequentemente associada à própria forma como o ensino é conduzido.

Nesse sentido, os desafios da aprendizagem matemática no Brasil contemporâneo não se reduzem a uma questão técnica de domínio de conteúdos. Eles envolvem a articulação entre dimensões cognitivas, afetivas, pedagógicas e institucionais. Compreender esse cenário é condição para analisar adequadamente como a indisciplina se entrelaça ao desempenho discente, evitando tanto a culpabilização exclusiva do aluno quanto a desresponsabilização da escola e das políticas educacionais. É a essa interface, entre indisciplina e desempenho em Matemática, que se dedica a seção seguinte.

Cabe ainda destacar que realidades educacionais como as dos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI), situados no interior do Nordeste, tendem a acumular vulnerabilidades que potencializam tais desafios. Limitações de infraestrutura, dificuldades de acesso à formação continuada, rotatividade docente e contextos socioeconômicos adversos compõem um quadro em que os efeitos da indisciplina sobre a aprendizagem podem ser ainda mais acentuados. A análise da relação entre

indisciplina e desempenho matemático nesses territórios assume, portanto, particular relevância para o desenho de políticas e práticas sensíveis às especificidades regionais.

Dimensão afetiva e ansiedade matemática

A dificuldade na aprendizagem da Matemática não é apenas cognitiva; possui uma forte dimensão afetiva e emocional que a literatura tem denominado ansiedade matemática. Trata-se de um estado de tensão, apreensão e desconforto que muitos estudantes experimentam diante de situações que envolvem o raciocínio matemático. Essa ansiedade interfere diretamente nos processos atencionais e na memória de trabalho, recursos cognitivos essenciais para a resolução de problemas, e tende a se intensificar ao longo da trajetória escolar, à medida que se acumulam experiências de fracasso e que se consolida uma autoimagem negativa em relação à disciplina.

A relação entre essa dimensão afetiva e a indisciplina é estreita e merece atenção. O estudante que se sente incapaz, que antecipa o fracasso e que associa a aula de Matemática ao desconforto pode mobilizar comportamentos de evitação e de fuga: dispersar-se, conversar, recusar-se a participar, perturbar o andamento da aula. Tais comportamentos, embora classificados como indisciplina, funcionam muitas vezes como mecanismos de proteção diante de uma situação percebida como ameaçadora. Compreender essa dinâmica desloca o olhar do julgamento moral para a compreensão pedagógica: por trás

de muitos episódios de indisciplina nas aulas de Matemática, há sofrimento, insegurança e desengajamento que precisam ser acolhidos e trabalhados.

Romper esse ciclo exige práticas que reconstruam a relação afetiva do estudante com a Matemática. A valorização dos acertos, a aceitação do erro como parte legítima do processo de aprendizagem, a oferta de desafios ajustados ao nível de cada aluno e a construção de um ambiente de segurança e confiança são condições para reduzir a ansiedade e, com ela, os comportamentos disruptivos dela decorrentes. A afetividade, nesse sentido, não é um adendo secundário ao ensino da Matemática, mas componente estruturante da própria possibilidade de aprender.

As avaliações em larga escala, embora indispensáveis para o diagnóstico do sistema educacional, podem também contribuir para a intensificação dessa pressão afetiva quando convertidas em fim em si mesmas. Quando o ensino se reduz à preparação para provas e à mensuração de desempenho, perde-se de vista o sentido formativo da Matemática e reforça-se a representação da disciplina como obstáculo a ser vencido. Recuperar a dimensão cultural, investigativa e prazerosa da Matemática é, portanto, parte do enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e, indiretamente, da própria indisciplina.

INDISCIPLINA E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: INTERFACES

A relação entre indisciplina escolar e desempenho discente em Matemática tem sido objeto de crescente atenção na literatura acadêmica. Souza (2020) argumenta que a indisciplina nas escolas dificulta o processo de ensino e compromete o desenvolvimento cognitivo dos alunos, especialmente em áreas como a Matemática, que exigem atenção e concentração sustentadas. Comportamentos disruptivos como desatenção, desrespeito, conversas paralelas e falta de engajamento criam um ambiente desfavorável à aprendizagem, afetando a assimilação de conceitos e, consequentemente, o desempenho acadêmico.

A especificidade da Matemática torna essa interface particularmente sensível. Diferentemente de componentes em que a aprendizagem pode ocorrer de forma mais fragmentada, a Matemática estrutura-se de modo cumulativo e encadeado: a compreensão de um conceito depende frequentemente do domínio de conceitos anteriores. Uma sequência de raciocínio interrompida por episódios de indisciplina pode comprometer toda a construção lógica que o professor procura desenvolver. Quando a atenção coletiva da turma é repetidamente desviada, o tempo efetivo de aprendizagem, variável reconhecidamente associada ao rendimento, diminui de forma significativa.

Estudos de larga escala oferecem evidências empíricas dessa associação. Pesquisas que cruzaram dados de avaliações em larga escala com indicadores de comportamento em sala de aula identificaram forte relação entre desempenho escolar e

indisciplina, sobretudo ao discutir o atraso escolar e a proficiência dos estudantes em língua portuguesa e Matemática. Investigações que analisaram escolas com diferentes pontuações em indicadores de qualidade observaram aumento de ocorrências disciplinares justamente nas instituições com pior desempenho, sugerindo a existência de um ciclo no qual baixo rendimento e indisciplina se retroalimentam.

É preciso, contudo, evitar uma leitura linear e unidirecional dessa relação. A indisciplina não é apenas causa do baixo desempenho; pode ser igualmente seu efeito. O aluno que enfrenta dificuldades persistentes em Matemática, que acumula experiências de fracasso e que não percebe sentido nas atividades propostas, tende a desengajar-se e a manifestar comportamentos que a escola classifica como indisciplinados. Nesse sentido, a indisciplina pode funcionar como uma forma de resistência, de fuga ou de manifestação de um mal-estar que tem origem no próprio processo de ensino e aprendizagem. Como sugere Boarini (2013), o comportamento indisciplinado pode estar sinalizando insatisfações produzidas no âmbito da instituição escolar.

A noção de clima escolar é especialmente útil para compreender essa interface. O clima escolar refere-se ao conjunto de percepções compartilhadas sobre as relações, as normas e a qualidade das interações no ambiente educativo. Um clima escolar positivo, marcado por relações de respeito, por expectativas elevadas e por sentimento de pertencimento, tende a favorecer tanto a redução da indisciplina quanto a melhoria do

desempenho. Inversamente, um clima deteriorado, permeado por conflitos e por baixas expectativas, alimenta o ciclo negativo. A Matemática, por sua carga simbólica de dificuldade, é particularmente vulnerável às variações do clima escolar.

A dimensão familiar atravessa de modo decisivo essa interface. Diversos estudos associam comportamentos indisciplinados a fatores externos à escola, como a estrutura e a dinâmica familiar. Tanto a educação excessivamente autoritária quanto a permissividade extrema dificultam que a criança aprenda a conviver com regras e limites, repercutindo no ambiente escolar. Quando não há diálogo e parceria entre família e escola, a indisciplina pode agravar-se e, em casos extremos, converter-se em estopim para situações de conflito mais graves. A aprendizagem da Matemática, que frequentemente demanda acompanhamento e continuidade fora da sala de aula, ressente-se de modo particular da ausência desse suporte.

Outro aspecto relevante diz respeito à percepção dos professores sobre a relação entre indisciplina e aprendizagem. Pesquisas que ouviram docentes de Matemática evidenciam que muitos atribuem à indisciplina parcela significativa das dificuldades enfrentadas no cotidiano, identificando-a como um dos principais obstáculos ao cumprimento do planejamento e à efetivação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, esses estudos revelam que a forma como o professor compreende e maneja a indisciplina é determinante para seus efeitos: docentes que adotam uma postura dialógica e que diversificam

suas metodologias tendem a reportar menor incidência de comportamentos disruptivos e melhores resultados.

Essa constatação é central para as hipóteses que orientam o presente estudo. Se, por um lado, a indisciplina em sala de aula reduz a qualidade do ensino e da aprendizagem em Matemática, por outro, professores experientes, amparados por estratégias consistentes de gestão de sala de aula, conseguem mitigar tais efeitos. A indisciplina, portanto, não opera como uma fatalidade que determina inexoravelmente o fracasso. Sua tradução em prejuízo efetivo à aprendizagem depende, em grande medida, das mediações pedagógicas e institucionais mobilizadas para enfrentá-la.

Em síntese, a interface entre indisciplina e desempenho em Matemática deve ser compreendida como uma relação complexa, bidirecional e mediada por múltiplos fatores, cognitivos, afetivos, relacionais, familiares e institucionais. Reduzi-la a uma relação simples de causa e efeito empobreceria a análise e conduziria a intervenções equivocadas. A próxima seção dedica-se justamente a examinar as estratégias capazes de romper o ciclo negativo, recolocando a sala de aula de Matemática como espaço de aprendizagem significativa.

Tempo de aprendizagem, engajamento e contexto socioeconômico

Um conceito particularmente relevante para compreender o impacto da indisciplina sobre o desempenho é o de tempo efetivo de aprendizagem, frequentemente designado na

literatura como tempo de engajamento na tarefa. Trata-se do tempo durante o qual o estudante está, de fato, envolvido em atividades de aprendizagem significativas. Esse tempo não coincide com o tempo total da aula: dele se subtraem os intervalos consumidos por transições mal organizadas, por interrupções e, sobretudo, pela gestão de episódios de indisciplina. Quanto mais o professor precisa interromper sua mediação para restabelecer a ordem, menor o tempo efetivamente dedicado à aprendizagem.

No caso da Matemática, cuja construção conceitual é encadeada, a perda de tempo efetivo tem efeitos especialmente nocivos. Conceitos que demandam explicação cuidadosa e prática sistemática acabam tratados de forma apressada ou superficial. O professor, pressionado pela necessidade de gerenciar comportamentos, vê reduzido o espaço para a mediação qualificada, para o atendimento individualizado e para a proposição de situações desafiadoras. Estabelece-se, assim, um mecanismo concreto pelo qual a indisciplina se traduz em prejuízo à aprendizagem: não apenas pela dispersão pontual, mas pela erosão sistemática do tempo e da qualidade da mediação pedagógica.

O contexto socioeconômico atravessa de modo significativo essa dinâmica. Estudos que cruzaram indicadores de proficiência com variáveis sociais demonstram que o nível socioeconômico, o atraso escolar e as condições da escola estão associados tanto ao desempenho quanto à incidência de indisciplina. Escolas que atendem populações em situação de vulnerabilidade e que dispõem de menos recursos tendem a

enfrentar maiores desafios disciplinares, em um quadro no qual desigualdade social e desigualdade educacional se reforçam mutuamente. Reconhecer essa dimensão é fundamental para não reduzir a indisciplina a uma questão de caráter individual, desconsiderando as condições estruturais que a produzem.

Esse reconhecimento é particularmente importante para o estudo dos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI). Territórios do interior nordestino, marcados por especificidades socioeconômicas e por desafios de infraestrutura educacional, demandam análises que articulem o comportamento em sala de aula às condições concretas de existência dos estudantes e de funcionamento das escolas. A indisciplina, nesses contextos, não pode ser dissociada das desigualdades que estruturam o acesso à educação de qualidade, sob pena de se produzirem diagnósticos parciais e intervenções ineficazes.

A percepção dos atores escolares e o caráter relacional do fenômeno

A compreensão da interface entre indisciplina e desempenho exige considerar as percepções dos diferentes atores que compõem a comunidade escolar, professores, coordenadores, gestores e os próprios estudantes. Essas percepções, longe de serem meros relatos subjetivos, constituem dados fundamentais para a análise, pois revelam os sentidos atribuídos ao fenômeno e orientam as práticas adotadas. Pesquisas que ouvem esses diferentes sujeitos

frequentemente evidenciam divergências significativas: o que o professor classifica como indisciplina pode ser percebido pelo estudante como reação legítima ao tédio ou à incompreensão; o que a gestão interpreta como problema individual pode ser lido pelo docente como reflexo de condições estruturais.

Essa diversidade de perspectivas reforça o caráter relacional do fenômeno. A indisciplina não existe como propriedade objetiva e isolada de um comportamento; constitui-se na relação entre o ato, a norma e a interpretação que dele se faz. Um mesmo comportamento pode ser tolerado por um professor e severamente reprimido por outro, a depender de suas concepções, de sua experiência e do vínculo estabelecido com a turma. Reconhecer essa dimensão interpretativa é essencial para evitar leituras que naturalizam a indisciplina como atributo fixo de determinados alunos e para construir respostas pedagógicas mais justas e eficazes.

No contexto de uma investigação empírica nos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI), o levantamento sistemático dessas percepções, por meio de entrevistas com professores e coordenadores e de questionários com estudantes, permitirá compreender como os comportamentos indisciplinados são vivenciados e significados nas aulas de Matemática. Tal levantamento possibilitará, ainda, confrontar a percepção dos diferentes atores com os indicadores de desempenho, contribuindo para uma análise que articule a dimensão objetiva do rendimento à dimensão subjetiva das relações escolares.

Essa abordagem relacional tem implicações diretas para a intervenção. Se a indisciplina se constitui nas relações, é nelas que reside a possibilidade de transformação. Não se trata de localizar culpados, no aluno, na família ou no professor, mas de qualificar as relações pedagógicas e institucionais que produzem ou previnem os comportamentos disruptivos. É essa perspectiva que fundamenta a discussão das estratégias de enfrentamento, objeto da seção seguinte.

GESTÃO DA SALA DE AULA E ESTRATÉGIAS DOCENTES DE ENFRENTAMENTO

Reconhecida a complexidade da relação entre indisciplina e desempenho em Matemática, impõe-se a questão das estratégias de enfrentamento. Aqui, a literatura é convergente em um ponto fundamental: não existem receitas prontas. Como adverte Parrat-Dayan (2008), cada situação é singular, e cabe ao professor mobilizar, em cada caso, sua capacidade de diagnóstico, seu bom senso, sua capacidade de reflexão e sua competência pedagógica, em articulação com o quadro de referência da organização escolar. Ainda assim, é possível identificar princípios e práticas que se mostram recorrentemente eficazes na construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

O primeiro desses princípios diz respeito à própria concepção de disciplina que orienta a ação docente. Conforme propõe Vasconcellos (2004), a construção de uma disciplina consciente e interativa supõe a participação dos estudantes na elaboração e na compreensão das normas de convivência.

Regras impostas de forma autoritária tendem a gerar resistência; regras construídas coletivamente e dotadas de sentido tendem a ser internalizadas. A gestão da sala de aula, nesse enfoque, não se confunde com controle repressivo, mas com a criação de um pacto de convivência que torne possível o trabalho de ensinar e aprender.

A gestão de sala de aula, enquanto campo específico de competências docentes, envolve a organização do tempo, do espaço e das interações de modo a maximizar o engajamento e a minimizar as oportunidades de dispersão. No ensino de Matemática, isso se traduz em práticas como o planejamento cuidadoso das atividades, a clareza dos objetivos, a previsão de transições bem estruturadas entre tarefas, o monitoramento atento da turma e a oferta de desafios ajustados ao nível dos estudantes. Uma aula bem planejada e ritmada deixa menos espaço para o tédio e para a desordem do que uma aula improvisada ou monótona.

A diversificação metodológica ocupa, nesse contexto, papel central. Como já assinalado, experiências com metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas, jogos matemáticos, uso de tecnologias digitais e trabalho colaborativo, têm demonstrado efeitos positivos tanto sobre o engajamento quanto sobre a redução da indisciplina. Ao colocar o estudante como protagonista do processo, essas abordagens transformam a relação com o conhecimento matemático: o aluno deixa de ser receptor passivo e passa a investigar, discutir e construir soluções. O interesse despertado pela atividade

significativa é, frequentemente, o mais eficaz antídoto contra os comportamentos disruptivos.

A relação professor-aluno constitui outro pilar do enfrentamento da indisciplina. Aquino (1996) e Estrela (2002) convergem ao destacar que a qualidade do vínculo pedagógico é determinante para o clima da sala de aula. Um professor que conhece seus alunos, que demonstra interesse por seu desenvolvimento e que estabelece relações de respeito mútuo tende a enfrentar menos episódios de indisciplina. A autoridade docente, nessa perspectiva, não deriva da imposição, mas da legitimidade construída na relação, uma autoridade que se sustenta no saber, no cuidado e na coerência, e não no autoritarismo.

A dimensão preventiva merece destaque especial. Estratégias preventivas, como o estabelecimento claro e antecipado de combinados, a valorização dos comportamentos positivos, a antecipação de situações potencialmente conflituosas e a criação de rotinas previsíveis, mostram-se mais eficazes do que medidas estritamente sancionadoras. A literatura recente enfatiza a necessidade de privilegiar o diálogo e as atividades que aproximem docentes e discentes, reduzindo o recurso a medidas punitivas. No ensino de Matemática, prevenir a indisciplina significa, em grande parte, garantir que o aluno se sinta capaz de aprender e que perceba sentido naquilo que faz.

A parceria entre família e escola é igualmente decisiva. Considerando que muitos comportamentos indisciplinados têm raízes no contexto familiar, o diálogo aberto com pais e

responsáveis configura-se como estratégia indispensável. A escola que estabelece canais consistentes de comunicação com as famílias, que as envolve no acompanhamento da vida escolar e que constrói com elas objetivos compartilhados tende a obter melhores resultados na prevenção da indisciplina e na promoção da aprendizagem. No caso da Matemática, esse envolvimento pode traduzir-se no apoio à continuidade dos estudos fora da escola e na desconstrução de representações negativas sobre o componente curricular.

A gestão escolar, em sentido mais amplo, também desempenha papel relevante. O enfrentamento da indisciplina não pode recair exclusivamente sobre o professor individualmente considerado. Cabe à gestão pedagógica promover a articulação entre docentes, o planejamento coletivo, a formação continuada e a construção de um projeto político-pedagógico que oriente, de forma coerente, as práticas de toda a escola. A consistência e a coerência do sistema normativo, para usar os termos de autores que estudam o tema, dependem dessa ação coordenada. Quando cada professor adota critérios distintos e quando a instituição não oferece referências comuns, a indisciplina encontra terreno fértil.

No contexto específico dos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI), tais estratégias precisam ser pensadas em diálogo com as realidades locais. A formação continuada de professores, a valorização das condições de trabalho docente, o investimento em recursos pedagógicos e o fortalecimento da relação escola-comunidade são medidas que, embora desafiadoras em contextos de vulnerabilidade, mostram-se

imprescindíveis. Reconhecer as especificidades regionais é condição para que as estratégias de enfrentamento da indisciplina não se reduzam a modelos importados e descontextualizados, mas se traduzam em práticas efetivamente adequadas aos territórios.

Em conjunto, essas estratégias evidenciam que a indisciplina, embora seja um desafio real e persistente, não é um destino inexorável. A combinação entre uma concepção dialógica de disciplina, gestão competente da sala de aula, diversificação metodológica, qualidade da relação pedagógica, ênfase na prevenção, parceria com as famílias e ação coordenada da gestão escolar oferece um repertório consistente para mitigar seus efeitos sobre a aprendizagem da Matemática. Confirma-se, assim, a hipótese de que professores experientes e bem amparados conseguem minimizar os impactos da indisciplina, preservando as condições necessárias ao desenvolvimento das competências matemáticas.

Formação docente e desenvolvimento profissional

As estratégias de enfrentamento da indisciplina, por mais consistentes que sejam, dependem de professores preparados para implementá-las. Por isso, a formação docente, inicial e continuada, ocupa lugar central nessa discussão. A literatura tem evidenciado que muitos professores chegam à sala de aula sem formação específica para a gestão de situações disciplinares e para a mediação de conflitos, lacuna que os deixa

frequentemente desamparados diante dos desafios cotidianos. Investir na formação para a gestão de sala de aula, para o conhecimento do desenvolvimento infantil e juvenil e para a diversificação metodológica é, portanto, condição para qualificar o enfrentamento da indisciplina.

No campo específico da educação matemática, essa formação assume contornos particulares. O professor de Matemática precisa não apenas dominar o conteúdo, mas compreender como os estudantes aprendem, quais são as dificuldades típicas de cada conceito e como propor situações que despertem o interesse e o engajamento. A articulação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que permite transformar a aula de Matemática em espaço de aprendizagem significativa, e, com isso, prevenir a indisciplina que decorre do tédio e do desinteresse. A formação continuada, realizada de forma colaborativa e ancorada na reflexão sobre a própria prática, mostra-se especialmente eficaz nesse sentido.

O desenvolvimento profissional docente não deve ser compreendido como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional e de política pública. Cabe às redes de ensino e às escolas oferecer condições para a formação continuada, tempo para o planejamento coletivo e espaços de troca de experiências entre os docentes. Em contextos como os dos municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI), nos quais o acesso à formação pode ser mais limitado, o fortalecimento dessas políticas é decisivo. Professores valorizados, bem formados e amparados

institucionalmente reúnem melhores condições para construir relações pedagógicas que previnam a indisciplina e promovam a aprendizagem.

Por fim, é necessário reconhecer que as condições de trabalho docente afetam diretamente a capacidade de enfrentamento da indisciplina. Turmas superlotadas, sobrecarga de trabalho, ausência de recursos e desvalorização profissional comprometem a qualidade da mediação pedagógica e ampliam a vulnerabilidade do professor diante dos desafios disciplinares. Qualquer estratégia consistente de enfrentamento da indisciplina precisa, portanto, articular-se à valorização do trabalho docente e à melhoria das condições concretas em que o ensino se realiza.

Diálogo, mediação de conflitos e práticas restaurativas

Entre as abordagens contemporâneas de enfrentamento da indisciplina, ganham crescente destaque as práticas pautadas pelo diálogo e pela mediação de conflitos, em contraposição aos modelos estritamente punitivos. Tais práticas partem do reconhecimento de que a punição, isoladamente, raramente produz mudanças duradouras de comportamento: ela pode conter momentaneamente a manifestação indisciplinada, mas não atua sobre suas causas nem favorece o desenvolvimento da autonomia moral. O diálogo, por sua vez, permite compreender as razões subjacentes ao comportamento, restabelecer vínculos e construir compromissos compartilhados.

A mediação de conflitos, nesse horizonte, configura-se como estratégia que envolve os próprios estudantes na resolução das situações que os afetam. Ao invés de simplesmente aplicar sanções, a escola cria espaços nos quais os envolvidos podem expor suas perspectivas, reconhecer os impactos de suas ações e construir, coletivamente, soluções. Essa abordagem desenvolve competências socioemocionais valiosas, escuta, empatia, responsabilização, e contribui para um clima escolar mais cooperativo. Na sala de aula de Matemática, a mediação pode traduzir-se em momentos de retomada dos combinados, de discussão coletiva sobre as condições necessárias à aprendizagem e de corresponsabilização dos estudantes pelo bom andamento das aulas.

As práticas restaurativas, originadas no campo da justiça e progressivamente incorporadas ao contexto educacional, oferecem um repertório consistente nessa direção. Centradas na reparação dos vínculos e na restauração das relações, em vez da mera retribuição da falta, essas práticas têm sido associadas à redução de ocorrências disciplinares e à melhoria do clima escolar em diversas experiências. Sua adoção, contudo, exige formação específica e mudança de cultura institucional, não podendo ser reduzida a técnicas pontuais aplicadas de forma isolada.

É importante ressaltar que a ênfase no diálogo e na mediação não significa ausência de limites ou permissividade. Como advertem autores que estudam o desenvolvimento moral, limites claros são indispensáveis à constituição do sujeito ético.

A questão não é abolir as normas, mas construí-las de modo dialógico e fazê-las cumprir de forma coerente e justa. Trata-se de superar a falsa oposição entre autoritarismo e permissividade, afirmando uma terceira via, a da autoridade democrática, que combina firmeza nos limites e abertura ao diálogo. É essa via que se mostra mais promissora para o enfrentamento da indisciplina e para a promoção da aprendizagem, inclusive na Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, os reflexos da indisciplina escolar no desempenho dos alunos em Matemática, tomando como referência os municípios de Benedito Leite (MA) e Uruçuí (PI). Ao longo da discussão, procurou-se evidenciar que a indisciplina constitui um fenômeno complexo, multifatorial e relacional, que não se deixa apreender por definições simplistas nem por leituras que individualizam e culpabilizam exclusivamente o aluno.

A revisão da literatura permitiu reconhecer a pluralidade conceitual da indisciplina, superando a concepção autoritária que a reduz à mera desobediência e adotando uma compreensão relacional, na qual ela é entendida como conduta que se constitui na relação entre o estudante e a escola, podendo inclusive sinalizar insatisfações produzidas no próprio ambiente institucional. Verificou-se, ainda, que a aprendizagem da Matemática no Brasil contemporâneo

enfrenta desafios estruturais expressivos, evidenciados por indicadores como o SAEB e o PISA, que revelam níveis preocupantes de proficiência e apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Quanto à interface entre indisciplina e desempenho em Matemática, a análise demonstrou que se trata de uma relação bidirecional e mediada por múltiplos fatores. A indisciplina compromete a continuidade do raciocínio e reduz o tempo efetivo de aprendizagem, mas é também, frequentemente, efeito das dificuldades e do desinteresse gerados por um ensino pouco significativo. O clima escolar, a relação professor-aluno e a parceria com as famílias revelaram-se variáveis decisivas para a compreensão desse fenômeno. Confirmou-se, assim, o pressuposto de que a indisciplina prejudica o aprendizado da Matemática, sem que isso configure, todavia, uma determinação inevitável.

As hipóteses que orientaram o estudo encontraram respaldo na literatura: se a indisciplina reduz a qualidade do ensino e da aprendizagem, professores experientes e amparados por estratégias consistentes de gestão de sala de aula conseguem minimizar seus efeitos. As estratégias examinadas, concepção dialógica de disciplina, gestão competente da sala de aula, diversificação metodológica, qualidade da relação pedagógica, ênfase na prevenção, parceria com as famílias e ação coordenada da gestão escolar, compõem um repertório promissor de enfrentamento, desde que adequadas às realidades locais.

Como toda revisão teórica, este estudo apresenta limites. A discussão aqui empreendida não substitui a investigação empírica, mas a fundamenta e a antecede. Os achados da literatura precisam ser confrontados com a realidade concreta das escolas de Benedito Leite e Uruçuí, por meio da coleta de dados junto a professores, coordenadores e estudantes. Recomenda-se, para futuras pesquisas, o aprofundamento da investigação empírica de abordagem mista, capaz de articular a percepção dos diferentes atores escolares à análise dos indicadores de desempenho, bem como estudos comparativos que considerem as especificidades dos dois municípios e o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica avaliadas em contexto.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para o debate sobre a melhoria da qualidade do ensino de Matemática e para a construção de ambientes escolares mais favoráveis à aprendizagem, nos quais a indisciplina seja compreendida não como obstáculo a ser apenas reprimido, mas como sinal a ser interpretado e como desafio a ser enfrentado de forma dialógica, coletiva e propositiva.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

BARBOSA, Flávio Augusto Leite. Indisciplina escolar: diferentes olhares teóricos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO, Marcela Cristina. Indisciplina: um olhar sobre os distúrbios disciplinares na escola. Revista Eletrônica da Faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

GARCIA, Joe. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF, 11., 2002, Lisboa. Atas [...]. Lisboa: Estrela e Ferreira, 2002. p. 375-381.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Yves de. Limites: três dimensões educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIRA, A.; SILVA NETO, J. Dificuldades de aprendizagem em matemática no ensino fundamental: um olhar sobre o currículo e as práticas escolares. International Integralize Scientific, 2024.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I): the state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.

PROENÇA, Marcelo Carlos de; CAMPELO, Caleb da Silva Araujo; SANTOS, Renato Rodrigues dos. Resolução de problemas na BNCC: reflexões para a sua inserção no currículo e no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista de Ensino de Ciências e Matemática (RenCiMa), v. 13, n. 6, p. 1-20, 2022.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SOUZA, [autor]. Indisciplina escolar e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2004.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: entre o acesso formal e os desafios para a efetivação da aprendizagem e participação

Marta Angélica de Moura Sousa e Sousa

RESUMO: Este estudo analisa os desafios da inclusão escolar de estudantes com deficiência, focando nas barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que dificultam a aprendizagem e a participação na escola regular. Trata-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em produções científicas publicadas entre 2020 e 2025 nas bases SciELO e Google Acadêmico, com descritores voltados à educação inclusiva, capacitismo, formação docente e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Os resultados mostram que, apesar da ampliação do acesso escolar, persistem obstáculos como a reprodução do capacitismo nas práticas pedagógicas, a formação docente insuficiente, dificuldades na adaptação curricular e a precariedade de recursos estruturais. Verificou-se que a presença física do estudante não garante aprendizagem significativa, sendo necessária a transformação das práticas pedagógicas, das concepções educacionais e da organização institucional. O DUA é destacado como estratégia promissora para práticas mais inclusivas, desde que sustentado por formação continuada e apoio institucional. Conclui-se que a inclusão escolar exige abordagem sistêmica, articulando mudanças na cultura escolar, na gestão educacional e nas políticas públicas, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: educação inclusiva; inclusão escolar; estudantes com deficiência; capacitismo; desenho universal para a aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem se consolidando, nas últimas décadas, como um princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, fundamentado no direito universal à educação e na valorização da diversidade humana. Entretanto, apesar dos avanços legais e normativos, desafios significativos ainda são observados no que tange a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência, sobretudo no contexto da escola pública. Nessa conjuntura, é fundamental problematizar diferença entre a acesso, acessibilidade e inclusão, compreendendo que essas dimensões, ainda que se encontrem inter-relacionadas, não são equivalentes e requerem abordagens específicas no âmbito educacional.

A presença física do aluno com deficiência na escola não garante sozinho que o direito à educação seja efetivado, pois a inclusão pressupõe condições concretas para que se participe de forma ativa e para que se tenha uma aprendizagem significativa. Desse modo, a inclusão escolar precisa ser compreendida como um processo contínuo de transformação institucional, que envolve mudanças no currículo, assim como nas metodologias de ensino, nas práticas avaliativas e nas concepções que os profissionais têm sobre a educação. Essa perspectiva amplia o debate à medida que desloca o foco do indivíduo para as estruturas escolares, tornando evidente que é preciso reorganizar os sistemas educacionais.

Nesse contexto, tem destaque as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais enquanto fatores responsáveis por

limitar a efetivação da inclusão. As barreiras atitudinais muitas vezes estão associadas ao capacitismo, influenciam práticas e expectativas no âmbito escolar e contribuem para os processos de exclusão simbólica, assim como para a baixa valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência. No que tange às barreiras pedagógicas lacunas na formação docente são evidenciadas, bem como dificuldades no planejamento de práticas inclusivas e limitações nas adaptações curriculares, principalmente em contextos marcados por turmas numerosas e por sobrecarga de trabalho docente.

Considera-se, ainda, que as barreiras estruturais, relacionadas à falta de acessibilidade física, de recursos didáticos adequados e de investimentos institucionais, também comprometem a permanência e a participação dos alunos. Nessa perspectiva, algumas propostas têm destaque como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apontado como uma estratégia promissora para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, esse modelo traz a proposta de ofertar múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. No entanto, a sua efetivação depende de mudanças na cultura escolar, da formação continuada dos professores e de um apoio institucional consistente.

Outro ponto importante se refere ao papel da gestão escolar para promover a inclusão, atuando como mediadora na organização de recursos, no apoio aos docentes e na articulação entre os diferentes serviços educacionais. Superar as barreiras à inclusão requer respostas articuladas e sistêmicas, de modo

que se reconheça a interdependência entre os fatores que influenciam o processo inclusivo.

Em face a esse contexto, o Presente estudo objetiva analisar os desafios relacionados à inclusão escolar de estudantes com deficiência, com foco nas barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais presentes no cotidiano escolar, assim como discutir estratégias capazes de contribuir para efetivar as práticas educacionais mais inclusivas. O estudo é justificado também pela relevância social e educacional do tema, sobretudo no cenário brasileiro, em que a garantia do direito à educação de qualidade para todos ainda corresponde a um desafio, exigindo reflexões críticas e proposições fundamentadas para o fortalecimento da escola inclusiva.

DESENVOLVIMENTO
Metodologia

Esse estudo se trata de uma pesquisa do tipo básica com o objetivo de gerar novos conhecimentos que são uteis para o avanço da ciência, porém, sem aplicação previa (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 34). Sob o ponto de vista de seus objetivos, pode ser considerada como uma pesquisa exploratória que é quando a pesquisa se encontra-se na fase preliminar porque tem como objetivo proporcionar mais informações sobre o assunto que se pretende investigar, de forma que permite sua definição e seu delineamento. Nesse tipo de estudo, a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o

estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções científicas que abordam a temática da educação inclusiva, com ênfase para as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que interferem na efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência. A escolha pela abordagem qualitativa é justificada pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, considerando os significados, concepções e interpretações que se encontram presentes na literatura acadêmica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em artigos científicos publicados preferencialmente entre os anos de 2020 e 2025, de modo que se garantisse a atualidade das discussões. As buscas ocorreram em bases de dados reconhecidas, sendo elas SciELO e Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: "educação inclusiva", "inclusão escolar", "capacitismo", "barreiras educacionais", "desenho universal para a aprendizagem" e "formação docente", combinados por meio de operadores booleanos (AND/OR).

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: estudos que abordassem de forma direta a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, que trouxessem uma discussão sobre práticas pedagógicas, políticas educacionais, formação de professores e desafios institucionais. Foram incluídos também artigos disponíveis na íntegra, publicados em língua portuguesa e que apresentassem rigor metodológico e relevância para o

objeto de estudo. Quanto aos critérios de exclusão foram: trabalhos duplicados e estudos fora do recorte temporal definido, publicações que não tratassem do contexto educacional de forma específica ou apresentassem fragilidades metodológicas.

O processo de análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, permitindo identificar categorias temáticas recorrentes na literatura, tais como: concepções de inclusão, barreiras à aprendizagem e participação, práticas pedagógicas inclusivas, papel da gestão escolar e estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A partir dessas categorias, foi possível estabelecer relações, convergências e divergências entre os estudos analisados, contribuindo para uma compreensão mais ampla e crítica do tema.

Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica, como aponta Gil (2019) torna possível ao pesquisador um contato direto com produções já elaboradas sobre o tema, de modo que favorece a construção de um referencial teórico consistente e fundamentado, sendo este essencial para o desenvolvimento de análises e reflexões no campo da educação inclusiva.

Referencial Teórico

A inclusão escolar de estudantes com deficiência demanda compreender que acesso, ou seja, a matrícula, acessibilidade, que se refere as condições para participação, e inclusão uma verdadeira aprendizagem com pertencimento, não são equivalentes. A literatura recente mostra que a confusão entre

esses termos pode acabar por mascarar desigualdades, bem como levar a práticas que "incluem formalmente", mas mantêm barreiras no cotidiano escolar (Freitas, 2023).

Desse modo, a presença física do estudante na escola não assegura, por si só, a que o direito à educação seja de fato efetivado, fazendo com que seja necessário garantir condições pedagógicas, sociais, bem como institucionais que sejam capazes de favorecer sua participação ativa e aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a inclusão precisa ser compreendida como um processo contínuo de transformação da escola, envolvendo mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, na avaliação, na organização do trabalho pedagógico e nas concepções dos profissionais da educação. A inclusão não pode acontecer ser de fato não houver mudanças profundas na escola, pautada em colaboração daqueles que atuam nesse espaço, a fim de que seja possível fazer com que os alunos participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem e não estejam apenas matriculados.

No plano das barreiras atitudinais, estudos apontam o capacitismo como dimensão estruturante das relações sociais e educacionais, influenciando expectativas, tomadas de decisão e modos de tratar a diferença. O estudo de Ferreira; Gesser e Böck (2025) evidenciam que o capacitismo pode ser (re)produzido nas práticas pedagógicas e se expressar em microexclusões, baixa exigência curricular e responsabilização individual do estudante. Os referidos autores ressaltam que:

> Importante destacar que as pessoas com deficiência enfrentam barreiras significativas no acesso à educação:

> falta de conhecimento das legislações vigentes por parte dos profissionais da escola; subestimação de suas potencialidades por meio de atividades adaptadas que diferem do planejamento docente para a turma; organização das salas de aula em um único formato; e a proposição constante das mesmas estratégias sem variabilidade para os processos de aprendizagem, bem como um currículo não acessível ao coletivo da turma (Ferreira; Gesser; BöcK, 2025, p.1).

Necessário se faz frisar que essas práticas contribuem para trajetórias escolares marcadas por exclusões simbólicas, baixa expectativa de desempenho e limitação das oportunidades educacionais, reforçando estigmas historicamente associados à deficiência sejam consolidadas. O capacitismo, portanto, não se encontra restrito a atitudes individuais, mas constitui um fenômeno social e institucional, presente em normas, discursos, políticas públicas e culturas escolares.

Adicionalmente, as análises de políticas e discursos indicam tensões e riscos de retrocessos quando a educação inclusiva é reinterpretada de forma segregadora, isso tem impacto direto na escola pública e suas práticas. Essas reconfigurações podem fragilizar o princípio da escolarização comum, de modo que tem potencial para deslocar a responsabilidade pela inclusão para serviços especializados e reduzir o compromisso da escola regular com a transformação de estruturas e de práticas.

No que diz respeito às barreiras pedagógicas, pesquisas recentes discutem o desafio de sustentar um ensino que seja acessível em turmas heterogêneas, apontando lacunas na

formação docente, no planejamento e na adaptação curricular. É comum muitos professores relatarem que passam por dificuldades para que consigam diversificar suas estratégias didáticas, para que consigam tornar os processos avaliativos mais flexíveis e possam elaborar matérias acessíveis, principalmente quando estão trabalhando com turmas numerosas e vivenciam a sobrecarga de trabalho e formação continuada insuficiente no campo da educação inclusiva.

Uma linha contemporânea de enfrentamento tem sido o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe planejamento antecipatório para reduzir barreiras, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Revisões e estudos em periódicos nacionais discutem potencialidades e limites do DUA como suporte à prática inclusiva e à formação docente (Costa-Renders, 2025).

Em relação ao estrutural, desafios de acessibilidade física, materiais e recursos didáticos adaptados seguem sendo apresentados como fatores que dificultam permanência e participação dos alunos com deficiência. Sobre esse ponto as discussões mais recentes acerca de materiais e adaptações reforçam que a acessibilidade não é "extra", mas sim que corresponde a uma parte do direito à educação, que exige investimento e organização institucional (Cordeiro *et al.*, 2025).

Cordeiro *et al.*, (2025, p. 2) ressaltam que "Diante dos desafios da inclusão, é crucial adotar recursos e práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa de todos os alunos, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e

promovendo um ensino-aprendizagem saudável e multimodal".

Contudo, convém ressaltar que a adoção do DUA exige mudanças na cultura pedagógica da escola, tempo institucional para planejamento coletivo e investimento sistemático na formação dos profissionais, caso isso não ocorra pode ser reduzido a uma prática pontual e desarticulada do projeto político-pedagógico.

Por fim, o papel da gestão escolar aparece como decisivo para coordenar práticas inclusivas, apoiar docentes, organizar recursos e fortalecer rotinas de acompanhamento. Estudos têm analisado a gestão como mediadora das condições de inclusão e da articulação interna (sala comum/AEE) e externa (rede de apoio). Assim, a literatura sustenta que as barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais são interdependentes e exigem respostas articuladas (Medeiros *et al.*, 2024).

Resultados e Discussões

Na sociedade contemporânea, a consolidação das políticas de educação inclusiva e a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas comuns vêm se configurando como um tema central no campo educacional, pedagógico, assim como social. Entretanto, esse avanço tem revelado a persistência de inúmeros desafios que se encontram relacionados às condições concretas de escolarização desses estudantes, sobretudo, no que se refere às práticas pedagógicas, às atitudes dos profissionais da educação e às estruturas físicas

e organizacionais das instituições de ensino. Em face a essas considerações, este capítulo trata dos desafios pedagógicos, atitudinais e estruturais na inclusão de estudantes com deficiência.

Nessa discussão é importante frisar que a escola corresponde um espaço de aprendizagem formal que tem um papel fundamental na formação cidadã, na socialização e no desenvolvimento integral dos discentes. Seu papel é muito mais do que transmitir conteúdos curriculares, ela se constitui em um ambiente de convivência, construção de vínculos, valorização da diversidade e promoção da participação social. Nesse contexto, a inclusão de estudantes com deficiência exige que a instituição escolar organize práticas pedagógicas flexíveis, que seja capaz de promover relações que tenham por base o respeito às diferenças e assegure condições materiais adequadas para a aprendizagem. Todavia, quando tais condições não são garantidas de forma plena, a escola pode, ainda que de forma involuntária, reproduzir processos de exclusão e segregação.

No contexto atual, é possível observar que muitos estudantes com deficiência enfrentam dificuldades relacionadas à adaptação curricular, à comunicação, à mobilidade, à interação social e à permanência em atividades pedagógicas regulares. Adicionalmente, são recorrentes situações de preconceito, baixa expectativa em relação às suas capacidades e ausência de recursos de acessibilidade física e pedagógica. Diante dessas limitações, a inclusão escolar passa a ocorrer de forma parcial ou fragilizada, comprometendo além

do desenvolvimento acadêmico desses estudantes sua autoestima, participação social e sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Educação inclusiva: do acesso à participação e à aprendizagem

No debate contemporâneo a educação inclusiva tem sido compreendida como um processo que vai além da garantia formal de matrícula e requer a efetivação de condições concretas de participação e aprendizagem para todos os alunos. Nessa direção, estudos atuais reiteram que a educação especial na perspectiva inclusiva precisa ser compreendida como ação política e pedagógica direcionada a superar as práticas seletivas, excludentes e discriminatórias, de modo que reafirme a escolarização como um princípio estruturante da escola democrática. Esse entendimento desloca o foco da deficiência como problema individual para análise das barreiras produzidas institucional e socialmente no interior dos sistemas de ensino (Boff; Machado, 2024).

Esse debate torna-se ainda mais importante quando se observa que a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola regular não significa, automaticamente, que a inclusão escolar esteja sendo efetivada. A noção de inclusão na atualidade vem sendo tensionada por controvérsias políticas e pedagógicas, sobretudo quando surgem propostas que relativizam a centralidade da escola comum e reabrem espaços para interpretações segregadoras da escolarização. Em face a esta perspectiva, defende-se que a inclusão não se

restringe ao fato de o aluno ingressar no sistema educacional, mas envolve que se reconheça o seu direito de aprender, participar e pertencer ao cotidiano escolar em igualdade de dignidade e oportunidades (Souza; Santana; Souza, 2025).

A distinção entre acesso, acessibilidade e inclusão é um eixo central, destacando que matrículas, condições de participação e aprendizagem com pertencimento não são sinônimos. Essa compreensão é consoante com a literatura atual, que caracteriza a inclusão como um processo multidimensional, que depende de transformações curriculares metodológicas, avaliativas e institucionais. Desse modo, pensar a inclusão escolar requer reconhecer que a permanência do estudante com deficiência na escola só se torna significativa se ela for acompanhada de condições reais para que ele participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem (Abrahão; Martins; Monteiro, 2025).

Capacitismo e barreiras atitudinais no contexto escolar

Diversos obstáculos se apresentam para que a educação inclusiva possa ser efetivada, um deles são as barreiras atitudinais que ocupam lugar de destaque, sobretudo se forem articuladas ao capacitismo, pois este se reproduz nas práticas pedagógicas através da subestimação das potencialidades dos estudantes com deficiência, da elaboração das atividades paralelas e empobrecidas, da baixa exigência curricular e da manutenção de expectativas reduzidas quanto ao seu desempenho escolar. Nessas situações, a diferença deixa de ser

compreendida como uma dimensão constitutiva da vida escolar e passa a ser tratada mediante uma lógica corretiva, normalizadora e hierarquizante (Ferreira; Gesser; Böck, 2025).

O capacitismo não se limita a comportamentos individuais, ele também se insere em culturas escolares, nos discursos pedagógicos e nas formas de organização da escola. Ferreira; Gesser e Böck (2025) discutem a reprodução dessas práticas na educação básica e torna evidente que o problema envolve desde o conhecimento acerca dos direitos e sobre o Atendimento Educacional Especializado até a permanência de estratégias didáticas pouco variáveis e pouco acessíveis. Com isso, criam-se trajetórias marcadas por exclusões simbólicas, pouca participação e fragilização do sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência.

Adicionalmente, o debate sobre políticas públicas mostra que retrocessos normativos ou interpretações ambíguas acerca da educação especial são capazes de fortalecer abordagens que deslocam a responsabilidade da inclusão para serviços especializados, o que acaba por enfraquecer o compromisso da escola comum com a transformação de suas práticas em alinhamento. Análises acerca de políticas de educação especial no Brasil alertam para os riscos de reconfigurações que, embora apresentadas como ampliação de alternativas podem comprometer o princípio da educação inclusiva e reforçar lógicas de segregação (Soares; Ribeiro; 2023).

Barreiras pedagógicas, currículo e prática docente inclusiva

No plano pedagógico, a literatura atual ressalta que um dos maiores desafios da inclusão escolar reside na dificuldade de organizar o ensino em turmas heterogêneas sem reduzir o currículo ou individualizar de forma precária o trabalho com o estudante com deficiência. Muitos professores reconhecem que a inclusão é importante, mas enfrentam limites concretos para que possam diversificar suas estratégias, flexibilizar os instrumentos avaliativos, produzir materiais acessíveis e sustentar práticas colaborativas no cotidiano escolar. Essas dificuldades se agravam em contextos de turmas numerosas, sobrecarga de trabalho e formação continuada insuficiente (Rosa; Silva; Azevedo,

Nesse cenário, o currículo assume um papel decisivo, pois tanto pode reproduzir exclusões quanto favorecer experiências de aprendizagem mais acessíveis. O problema da inclusão não pode ser reduzido a adaptação posterior de atividades para alguns estudantes, ou ao contrário, o planejamento pedagógico deve ser acessível, flexível e aberto à variabilidade humana. O que implica reconhecer que as diferenças entre os alunos não são desvios do processo educativo, mas parte constitutiva dele (Costa-Renders; Gonçalves, 2020).

Assim, as barreiras pedagógicas não decorrem somente de ausência de boa vontade docente, mas da permanência de modelos de ensino padronizados, centrados em um aluno idealizado. Quando o trabalho pedagógico se estrutura a partir de uma única forma de exposição, de participação e de

avaliação, as chances de exclusão dos estudantes cujos modos de aprender, de se comunicar e expressar conhecimentos não se ajustam ao padrão hegemônico. Desse modo, a educação inclusiva requer uma revisão crítica das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que ainda organizam a cultura escolar (Picollo, 2022).

Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade de enfrentamento

No debate atual a respeito da inclusão escolar uma das principais contribuições teórico-práticas que aparecem é o DUA, sendo apresentado como um suporte importante a prática docente inclusiva, à medida que propõe o planejamento antecipado de múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, com vistas a reduzir barreiras no processo de ensino. Em vez de adaptar posteriormente a aula para determinados alunos, o DUA sugere que o ensino seja concebido desde o início para responder à diversidade que se faz presente em sala de aula (Costa-Renders, 2025).

Essa perspectiva tem especial relevância porque reposiciona a acessibilidade como elemento constitutivo do fazer pedagógico, e não como eventual complemento. O DUA oferece ao professor um quadro de referência capaz de favorecer maior participação dos alunos e de ampliar as possibilidades de aprendizagem coletiva. Contudo, é preciso alertar para o fato de que sua adoção não deve ser entendida como uma solução isolada ou técnica neutra, pois depende de tempo institucional

para planejamento, formação continuada e alinhamento com o projeto político-pedagógico da escola (Costa-Renders, 2025).

Desse modo, o DUA se mostra promissor não só por sugerir estratégias didáticas mais flexíveis, mas também por contribuir para a mudança da cultura pedagógica. Quando ele é articulado a uma concepção inclusiva de currículo de avaliação, ele consegue fortalecer a compreensão de que ensinar para a diversidade não é meramente simplificar conteúdos, mas sim ampliar caminhos para que diferentes estudantes tenham acesso significativo ao conhecimento escolar (Tavares; Costa, 2025).

Gestão escolar, organização institucional e condições de inclusão

Outro eixo fundamental de discussão é o papel da gestão escolar na consolidação de práticas inclusivas. A inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns não depende só da ação individual do professor, mas também da capacidade da instituição de organizar recursos, articular o trabalho em sala de aula e AEE, promover acompanhamento pedagógico e sustentar processos de formação e colaboração. Nesse sentido, a gestão aparece como mediadora das condições concretas de permanência, participação e aprendizagem (Medeiros et al., 2024).

As barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais são interdependentes. Não basta professor desejar incluir se a escola não oferecer acessibilidade física, materiais adequados,

espaços de planejamento coletivo e apoio institucional. Da mesma forma, não há uma gestão inclusiva consistente quando a matrícula do aluno com deficiência é tratada somente como o cumprimento formal da legislação. Portanto, é necessária uma organização escolar comprometida com a construção de respostas articuladas, coletivas e permanentes (Medeiros et al., 2024).

Assim, pode-se compreender que a efetivação da inclusão escolar requer compreender a escola como um espaço em permanente transformação. A inclusão não se realiza através de medidas isoladas, mas pela articulação entre políticas, cultura institucional, prática pedagógica, formação docente e gestão escolar. Nessa interface, se tornam visíveis os limites do acesso meramente formal, e ao mesmo tempo, as possibilidades concretas de construir uma escola comprometida com o direito de todos à aprendizagem (Souza; Santana; Souza, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste artigo tornaram evidente que a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda corresponde a um desafio complexo no contexto da educação básica, principalmente se observar a persistência de práticas que garantem o acesso formal, mas não asseguram, de maneira efetiva, a participação e a aprendizagem. Conforme foi discutido ao longo deste trabalho, a distinção entre matrícula, acessibilidade e inclusão revela-se fundamental para que as limitações das práticas educacionais que, embora

aparentemente inclusivas, mantêm barreiras no cotidiano escolar.

Foi possível verificar que as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais se encontram interligadas e influenciam de forma direta a experiência escolar dos alunos com deficiência. O capacitismo, enquanto um fenômeno social e institucional, contribui para reproduzir expectativas reduzidas e práticas excludentes, enquanto as dificuldades pedagógicas revelam lacunas na formação dos professores e na organização do trabalho educativo. Em paralelo, os entraves estruturais relacionados à falta de recursos, acessibilidade e investimentos, reforçam as desigualdades e dificultam a consolidação de práticas que sejam verdadeiramente inclusivas.

Destaca-se que a efetivação da educação inclusiva requer uma mudança paradigmática da cultura escolar, que ultrapasse as ações pontuais e possa se materializar em transformações no currículo, nas metodologias de ensino, nas formas de avaliação e na gestão educacional. Estratégias como o DUA apresentam um potencial significativo para que práticas mais acessíveis e igualitárias sejam construídas, desde que articuladas a processos contínuos de formação docente e ao fortalecimento do trabalho coletivo nas instituições escolares.

Ademais, o papel da gestão escolar se mostra central na articulação de recursos, no apoio às práticas pedagógicas e na promoção de uma cultura institucional que tenha comprometimento com a inclusão. A construção de uma escola inclusiva requer, portanto, ações integradas entre professores, gestores, políticas públicas e comunidade escolar,

reconhecendo a inclusão como um processo permanente e coletivo.

Portanto, é possível concluir que a inclusão não pode ser reduzida a um cumprimento legal, ela deve ser entendida como um compromisso ético, social e pedagógico com garantia do direito à educação de qualidade para todos. Assim, é imprescindível investir em políticas públicas consistentes, na formação continuada e reorganização das práticas escolares, de modo a superar as barreiras existentes e promover uma educação que valoriza a diversidade e assegure a aprendizagem significativa a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

Abrahão, A. L. B., Martins, M. T. H. da C., & Monteiro, R. F. B. L. (2025). A teoria da mudança na educação inclusiva: Uma revisão integrativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 33(128). https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003304937

Boff, A. P., & Machado, A. de B. (2024). Educação especial na perspectiva inclusiva: Uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educação em Revista*, 40. https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133

Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica* (5ª ed.). Prentice Hall.

Cordero, L. S., Santos, A. P., Rios, C. F., & Mendes, E. G. (2025). Design, educação e inclusão: materiais didáticos inclusivos para pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *31*. https://www.scielo.br/j/rbee/a/9Lrk6ywSvpR6F5MmRVzX9BR/

Costa-Renders, E. C. (2025). Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *31*, e0018. https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018

Costa-Renders, E. C., & Gonçalves, M. A. do N. (2020). Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. *Ensino & Pesquisa*, 18(3).

Ferreira, S. M., Gesser, M., & Böck, G. L. K. (2025). Capacitismo e anticapacitismo na educação básica: uma análise da (re)produção de práticas a partir dos relatos de profissionais escolares. *Educação em Revista*, *41*, e92521. https://doi.org/10.1590/1984-0411.92521

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS. https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2006). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.

Medeiros, R. T., Mafezoni, A. C., Vieira, A. B., & Braga, V. A. (2024). Gestão escolar e inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *105*(1), e6017. https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yHH4DCkHf3tT97GGsNpHH8b/

Piccolo, G. M. (2022). Pelo direito de aprender: Contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. Educação em Revista, 38. https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale. https://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3b4aadb/metodologia-do-trabalho-cientifico.pdf

Soares, B. S., & Ribeiro, I. P. (2023). A influência do capacitismo no Decreto nº 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. *Educação e Pesquisa*, 49, e257304. https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/

Souza, L. C., Santana, F. C. M., & Souza, L. R. (2025). A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola

especial. *Revista Brasileira de Educação*, 30. https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300130

Tavares, R. V. S., & Costa, K. B. (2025). Desenho universal para a aprendizagem e educação física: Uma revisão sistemática da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, 31, e0063. https://doi.org/10.1590/1980-54702025V31E0063

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO BÁSICO: entre a prescrição curricular e a prática docente

Wilton Dantas Neiva

RESUMO: A educação financeira tem se consolidado como temática relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da complexidade das relações econômicas e da ampliação do consumo na sociedade atual. Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a educação financeira na Educação Básica, considerando a relação entre a prescrição curricular e a prática docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada na análise de artigos científicos publicados entre 2020 e 2026, disponíveis em bases como SciELO e Google Acadêmico, além de documentos normativos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços significativos na normatização da educação financeira no currículo escolar, persistem desafios relacionados à sua efetivação na prática pedagógica, especialmente no que se refere à formação docente, à integração curricular e à predominância de abordagens tradicionais centradas em aspectos técnicos da matemática financeira. Conclui-se que a consolidação da educação financeira na Educação Básica depende da superação da distância entre a prescrição curricular e a prática docente, exigindo investimentos em formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação financeira. Educação básica. BNCC. Prática docente. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A complexidade crescente que se apresenta nas relações econômicas presentes na sociedade contemporânea, marcada pela ampliação do consumo, pelo acesso facilitado ao crédito e pela intensificação das desigualdades sociais, evidenciam que é preciso uma formação de sujeitos capazes de tomar decisões financeiras conscientes, assim como críticas e responsáveis. No cenário apresentado, a educação financeira tem um papel relevante no campo educacional, sendo compreendida como instrumento fundamental para desenvolver autonomia dos sujeitos e para que estes exerçam plenamente a cidadania.

No contexto brasileiro, o tema em questão ganha maior visibilidade a partir da sua inserção nos documentos normativos que orientam a Educação Básica, sobretudo com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual incorpora a educação financeira como um tema transversal, articulado as competências gerais e as áreas do conhecimento. Essa inclusão representa um avanço no reconhecimento da importância de discutir questões econômicas no âmbito escolar, ampliando a função social da escola para além da transmissão de conteúdos tradicionais.

Entretanto, a presença da educação financeira na prescrição curricular não garante, sozinha a efetivação no cotidiano das práticas pedagógicas. É possível observar que, em muitos contextos escolares, essa temática ainda é abordada de forma pontual, fragmentada ou restrita ao ensino de conteúdos matemáticos, desconsiderando suas dimensões sociais,

culturais e críticas. O cenário em questão apresenta um distanciamento entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que se materializa na prática docente, revelando desafios que envolvem desde a formação de professores até a organização curricular e as condições concretas de ensino.

Diante dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação financeira na Educação Básica, a partir da relação entre a prescrição curricular e a prática docente, buscando compreender os avanços, limites e desafios que permeiam sua implementação no contexto educacional. A justificativa para a realização deste estudo está na necessidade de aprofundar o debate teórico sobre o tema, de modo que contribui para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

O estudo se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica que se fundamenta na análise de artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2026 disponíveis nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, o estudo considerou, ainda, documentos normativos oficiais. A análise dos dados foi realizada seguindo a técnica de análise de conteúdo, tornando possível identificar categorias que se relacionam à normatização da educação financeira e a sua materialização na prática pedagógica.

DESENVOLVIMENTO
Metodologia

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica em sua tipologia, com foco na análise da educação financeira na Educação Básica a partir da relação entre prescrição curricular e a prática docente. Essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, de modo que considere aspectos teóricos, normativos e pedagógicos, que não podem ser reduzidas a dados quantitativos, e que exigem uma interpretação crítica e contextualizada.

A pesquisa bibliográfica foi adotada como procedimento metodológico central, pois se fundamenta na análise de produções científicas já publicadas, tornando possível construir um referencial teórico consistente sobre o tema investigado. Conforme destaca Gil (2019), esse tipo de pesquisa torna possível o pesquisador examinar as diferentes perspectivas teóricas e ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo, a partir de materiais previamente elaborados, como livros, artigos científicos e documentos oficiais.

Para a composição do corpus de análise, foram selecionados artigos científicos publicados no período de 2020 a 2026, disponíveis em bases de dados reconhecidas, SciELO e Google Acadêmico, com prioridade a estudos que abordassem a educação financeira no contexto da Educação Básica. Ainda, foram incluídos documentos normativos relevantes, com destaque para a BNCC, que orienta a organização curricular no

país e estabelece diretrizes para a inserção da educação financeira no ambiente escolar.

Os critérios de inclusão dos estudos contemplaram: (i) publicações em língua portuguesa ou inglesa; (ii) artigos completos disponíveis gratuitamente; (iii) produções que discutissem a educação financeira sob a perspectiva educacional; e (iv) estudos que apresentassem contribuições teóricas ou análises sobre sua implementação na prática pedagógica. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos expandidos, dissertações e estudos que não apresentassem relação direta com o objeto da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, uma proposta trazida por Bardin (2016) que torna possível a organização, categorização e interpretação dos dados de forma sistematizada. No processo, identificou-se categorias temáticas como: a normatização da educação financeira, a integração curricular e os desafios da prática docente, tornando possível a leitura aprofundada das convergências e divergências presentes na literatura.

A metodologia adotada tornou possível realizar uma análise crítica e fundamentada acerca do tema, de modo a contribuir para que se compreendam as relações entre os dispositivos normativos e as práticas pedagógicas no campo da educação financeira na Educação Básica.

Referencial Teórico

No contexto atual, marcado por relações de consumo complexas e, ao mesmo tempo, pela facilidade de acesso ao crédito, é evidenciada a necessidade de integrar no processo de ensino e aprendizagem temas de educação financeira. A ausência de conhecimentos básicos a respeito de finanças pessoais durante a infância contribui para a formação de adultos vulneráveis ao endividamento, de modo que se mostra essencial que a escola possa desempenhar um papel formativo nesse campo (Mazzi; Hartmann; Pessoa, 2024).

Desse modo, a educação financeira insere no contexto do ensino de matemática, em que se entende que a matemática se constitui uma área de conhecimento essencial para o ser humano, seja para sua vida cotidiana, como também para atender as demandas do mundo do trabalho e da ciência. No entanto, muitas vezes, no contexto escolar, por não conseguir entender sua aplicação prática e seu uso na realidade, seu estudo não possibilita que o sujeito entenda a sua relevância. Assim, gera nele a visão de que a matemática compreende meramente cálculos sem sentido e que demanda apenas memorização mecânica.

Com base no exposto, defende-se que essa realidade precisa ser mudada, principalmente porque, na atualidade, as pessoas encontram muitas facilidades para fazerem gastos sem pensar adequadamente sobre suas consequências, o que pode levar ao endividamento. Nesse contexto, as finanças se constituem uma temática necessária para ser trabalhada nas

aulas de matemática, pois ela está ligada intimamente à vida das pessoas. Com isso, reitera-se que a formação nesse campo, desde a infância, é essencial para que os adultos sejam responsáveis com suas vidas financeiras.

Sob essa perspectiva, a educação financeira assume eixo transversal no ensino de matemática, possibilitando que as crianças compreendam o valor do dinheiro, assim como a importância do planejamento e a responsabilidade nas escolhas de consumo. De acordo com Rezende, Silva-Salse e Carrasco (2022), a educação financeira é um instrumento que auxilia na tomada de decisões, o que gera a necessidade de saber diferenciar entre comprar algo a vista ou a prazo, opções de financiamento, retorno de aplicações, dentre outras escolhas fundamentais para qualquer indivíduo. Portanto, a matemática financeira, no âmbito escolar, é fundamental para a formação responsável e cidadã dos sujeitos.

Compreende-se que a educação financeira colabora para que as crianças entendem sobre dinheiro, gastos e responsabilidades, já ajudando a tomada de decisões positivas desde a infância. Formar cidadãos conscientes e críticos para sociedade é papel da educação e a matemática financeira é um ponto que colabora em muito com essa formação.

Não se pode deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que reforça que a matemática precisa contribuir desenvolver autonomia, para a capacidade de resolver problemas do cotidiano, com destaque para o fato de que a educação financeira é uma das competências gerais da educação básica. Esse entendimento implica que o ensino de

matemática precisa abordar contextos reais de consumo, de economia doméstica e de planejamento, levando o aluno a se aproximar situações que sua família vive e sua comunidade.

Ferreira e Oliveira (2022) defendem que a abordagem histórica da matemática contribui para tornar o ensino de educação mais contextualizado, de modo que os alunos podem compreender conceitos de troca, valor e economia ao longo do tempo. Abordar a matemática dessa forma favorece o aprendizado significativo, porque relaciona o conteúdo teórico à realidade sociocultural dos estudantes, estimulando sua curiosidade e o pensamento crítico.

Entende-se que na sala de aula é fundamental que o professor trabalhe metodologias didáticas em matemática, tornando o ensino mais envolvente, e pode, assim, aproximar a matemática da realidade financeira dos alunos. Ainda, ajuda os alunos a saberem dos gastos fixos que seus pais têm todos os meses, assim como diversas possibilidades de gastos extras que podem surgir. Isso se faz necessário para que os alunos compreendam a realidade familiar e sejam mais compreensíveis diante de decisões financeiras que os familiares tomam todos os dias.

A ausência de uma formação financeira desde a infância contribui para o aumento do endividamento familiar e para a vulnerabilidade social de adultos que não desenvolveram hábitos de consumo responsáveis (Sachs *et al.*, 2021). Portanto, a responsabilidade com as finanças é algo que deve ser trabalhado desde a infância, de uma forma envolvente e significativa.

Portanto, o ensino de matemática articulado à educação financeira ultrapassa a simples realização de cálculos e se transforma em uma importante prática formativa. Na escola a matemática financeira é uma estratégia pedagógica atual que ajuda a fortalecer o raciocínio lógico e estimula o pensamento crítico e responsável. A escola trabalhar a educação financeira é preparar os alunos para lidarem com os desafios econômicos atuais do mundo moderno, exercendo a cidadania.

Resultados e Discussões

A análise dos estudos recentes demonstrou que a inserção da educação financeira no currículo da Educação Básica brasileira representa um avanço significativo no campo das políticas educacionais, especialmente a partir da sua incorporação como tema transversal na BNCC. No entanto, os resultados apontam que essa normatização ainda enfrenta limitações no que diz respeito à sua operacionalização no cotidiano escolar. embora a BNCC proponha a abordagem interdisciplinar da educação financeira, sua natureza transversal pode dificultar a sistematização do ensino, fazendo com que o tema seja tratado de forma pontual e não contínua no currículo. Isso revela que a presença normativa, por si só, não garante a efetividade pedagógica, exigindo mediações institucionais e didáticas mais consistentes (Brasil, 1988).

Outro aspecto importante que foi identificado na literatura diz respeito à distância existente entre o entre o avanço teórico e a prática pedagógica. Nesse ponto, Matos *et al.*, (2022)

destacam que a educação financeira é um elemento essencial para a formação cidadã, contudo também mostram lacunas significativas no que tange à sua implementação nas escolas. Entre essas lacunas, tem destaque a escassez de materiais didáticos específicos, a baixa integração curricular e a percepção do tema como secundário em face das demandas que existem no ambiente escolar. O cenário reforça a ideia de que a educação financeira não se consolidou de forma plena como um componente estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

No que tange à prática pedagógica, os resultados indicam que a educação financeira ainda está fortemente associada ao ensino de matemática, sobretudo no tratamento de conteúdos como juros, porcentagem e cálculos financeiros. Mesmo que essa associação seja importante, ela é insuficiente se considerar as dimensões sociais, culturais e econômicas que se encontram envolvidas no uso do dinheiro. De acordo com Pianezzer e Silva Junior (2025) o ensino da educação financeira tende a permanecer em uma perspectiva técnica, centrada na resolução de exercícios, limitando, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos acerca de consumo, endividamento e desigualdade social. Desse modo, é possível observar a necessidade de uma abordagem mais ampla, articulando conhecimentos matemáticos com reflexões sociais e econômicas.

A formação de professores é destacada como um dos principais desafios para que a educação financeira nas escolas possa ser efetivada. De acordo com Lomba e Schuchter (2023)

muitos professores reconhecem que o tema é importante, mas não se sentem suficientemente preparados para trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada. A ausência da formação específica contribui para reprodução de práticas tradicionais nas quais o ensino não se encontra limitado à transmissão de conteúdos técnicos, sem problematização da realidade dos estudantes. Ademais, compreende-se que a implementação da educação financeira acontece de forma gradual e desigual entre as escolas, de modo que é influenciada por fatores como políticas institucionais, iniciativas individuais de docentes e a disponibilidade de recursos pedagógicos.

Carraro (2025) destacam outro resultado importante, que é referente à relação entre educação financeira e contexto social. Dessa forma, a abordagem do tema precisa considerar as condições socioeconômicas dos estudantes, tornando evidente uma perspectiva que responsabilize de forma exclusiva o indivíduo por sua situação financeira. Assim, Carraro (2025) aponta que a educação financeira deve ir além da orientação para o controle de gastos, incorporando discussões sobre consumo, desigualdade, acesso ao crédito e organização econômica da sociedade. Dessa forma, a educação financeira assume um caráter crítico, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir em sua realidade.

Observa-se, ainda, nessa discussão, um crescimento de iniciativas direcionadas à educação financeira no Brasil, inclusive com o uso de tecnologias digitais e metodologias inovadoras. O Relatório do ANBIMA (2025) indica que houve expansão significativa de programas educacionais, incluindo

formatos híbridos e digitais, ampliando o acesso ao tema. No entanto, esse avanço ainda não se traduz de maneira uniforme nas escolas públicas, tornando evidente desigualdades no acesso a recursos e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Em face aos resultados alcançados nessa pesquisa evidencia-se que a educação financeira na Educação Básica se encontra em um processo de consolidação, que é marcado por avanços normativos e por desafios práticos. A tensão principal que a literatura identificou está justamente na relação entre a prescrição curricular e a prática docente, pois a efetivação do ensino depende não só da existência de diretrizes oficiais, mas de condições pedagógicas institucionais e formativas que torna impossível a sua implementação de forma crítica e contextualizada. Desse modo, a superação dessas limitações requer investimentos em formação docente, desenvolvendo materiais didáticos e fortalecendo as propostas pedagógicas que integrem a educação financeira no cotidiano dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida mostrou que a educação financeira vem conquistando um espaço relevante no cenário educacional brasileiro, sobretudo a partir de sua inserção nos documentos normativos que orientam a Educação Básica. A BNCC representa um marco importante nesse processo, ao reconhecer a educação financeira como componente essencial para a formação integral dos estudantes. No entanto, os

resultados analisados demonstram que a presença do tema na prescrição curricular não garante, por si só, sua efetiva materialização na prática pedagógica.

Considerando a análise da literatura, foi possível identificar uma tensão relevante entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que é concretizado no cotidiano escolar. Entre os principais desafios tem destaque a ausência de orientações pedagógicas mais específicas, a fragilidade da formação de professores e a predominância das práticas de ensino que ainda se encontram centradas nas abordagens tradicionais, enfatizando os aspectos técnicos da matemática financeira. Os fatores em questão contribuem para que a educação financeira, muitas vezes, seja tratada somente de uma forma superficial, fragmentada e desarticulada das realidades sociais dos alunos.

Observou-se, ainda, a necessidade de ampliar a compreensão da educação financeira para além de uma perspectiva estritamente instrumental. De modo que os estudos analisados apontam que a abordagem do tema precisa contemplar dimensões críticas, sociais e culturais, tornando possível aos estudantes compreender não só os mecanismos de cálculo, mas também as relações que envolvem consumo, renda, desigualdade e organização econômica da sociedade. Assim, a educação financeira pode se constituir como um importante instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Em face ao cenário evidenciado, é fundamental investir nas políticas públicas que fortaleçam a implementação da educação

financeira nas escolas, sobretudo através da formação continuada de professores, da produção de materiais didáticos adequados e da promoção das práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Também é fundamental que as instituições escolares incorporem o tema de forma planejada e sistemática, de modo que evitem abordagens pontuais que não contribuem para a aprendizagem significativa.

Conclui-se que a efetivação da educação financeira na Educação Básica depende da superação da distância entre a prescrição curricular e a prática docente. Nesse sentido, mais do que um conteúdo a ser ensinado, a educação financeira deve ser compreendida como uma prática educativa crítica e transformadora, capaz de contribuir para a formação de sujeitos conscientes, autônomos e preparados para lidar com os desafios econômicos da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais. (2024).*Educação financeira: Um retrato das iniciativas no Brasil*.https://www.anbima.com.br/data/files/9B/54/F2/61/48B5791010999579B82BA2A8/relatorio_ANBIMA_mapa_iniciativas_educacao_financeira.pdf

Brandão, R. M. da C., Gusmão, E. de F. A., Sousa, L. S. da S. de, Nogueira, A. B., Saraiva, K. C., Saraiva, T. de J. S., & Cruz, M. do C. A. da. (2025). Apontamentos de pesquisas sobre a educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Aracê*, 7(12), 1–16.https://doi.org/10.56238/arev7n12-173

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Caderno economia: Educação financeira, educação fiscal e trabalho (Série Temas Contemporâneos Transversais)*.https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/cadernos_tematicos/caderno_economia_consolidado_v_final_09_03_2022.pdf

Carmo, A. F. C. do, & Pires, L. A. (2025). A implantação da educação financeira na Educação Básica no estado do Paraná. *Ensino da Matemática em Debate*, 12(2).https://doi.org/10.23925/2358-4122.65730

Carraro, W. B. H. (s.d.). A disseminação da educação financeira escolar pelas mídias de massa: Avanços, desafios e perspectivas. In *Área Temática 5 – Educação, História e Pesquisa em Contabilidade*.https://www.crcrs.org.br/arquivos/trabalhos20CCRS/5_5.pdf

FERREIRA, G.; OLIVEIRA, C. Educação Matemática Financeira: uma proposta à luz da História da Matemática. *HISTEMAT*, 2022. Disponível em: https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/508.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Lomba, M. L. de R., & Schuchter, L. H. (2023). Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: Reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista, 39*. https://doi.org/10.1590/0102-469841068

Matos, T. V., Ignacio, F., Ditta, A. W. C., & Ramirez, R. A. (2022). *Educação financeira como tema transversal na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8661624.pdf

Mazzi, L. C. (2024). Educação financeira e justiça social: Reflexões no âmbito educativo. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 36*(76). https://www.scielo.br/j/bolema/a/t834QkgLhhH4FXSxp3qhP6h/

Pianezzer, G. A., & Silva Junior, E. da. (2025). Educação e matemática financeira: Diferenças, intersecções e implicações no contexto educacional brasileiro. Intersaberes, 14(52). https://doi.org/10.22169/cadernointer.v14n52.3607

Rezende, A. A. de, Silva-Sales, Á., & Carrasco, E. (2022). A matemática financeira no ensino médio brasileiro: Perspectivas para formação de indivíduos críticos. *Revista Baiana de Educação Matemática*, 3(1), 1–24.

Sachs, L. C., Gereti, L. C. V., & Ferraiol, T. (2021). Crítica da educação financeira na educação matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 37*(76), 1403–1425. https://www.scielo.br/j/bolema/a/4vRnkVb398mSXy53MycxHYk/

Sousa, R. de A., Lobão, M. S. P., & Freitas, R. G. de A. (2023). Educação financeira à luz da BNCC: Concepções de docentes do ensino profissional e tecnológico. *Educação e Pesquisa*, *49*, e251296. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251296

REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: um estudo comparativo entre docentes do 1º-2º ano e do 3º-5º ano do ensino fundamental

Ana Ruth Lima Costa

RESUMO: A formação continuada constitui dimensão central do desenvolvimento profissional docente e da garantia da qualidade do ensino na educação básica. Este artigo tem por objetivo analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, de que maneira as diferenças nos programas de formação continuada oferecidos a professores do 1º–2º ano e do 3º–5º ano do Ensino Fundamental se relacionam com a prática pedagógica e com o processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em revisão de literatura que articula produções clássicas e contemporâneas do campo da formação de professores, bem como os marcos normativos vigentes. A discussão evidencia que a concentração de programas formativos no ciclo de alfabetização, ainda que pedagogicamente justificável, tende a produzir uma assimetria formativa que fragiliza o trabalho docente na etapa de consolidação e ampliação das aprendizagens, correspondente ao 3º–5º ano. Conclui-se que a formação continuada, para repercutir positivamente na aprendizagem dos estudantes, precisa ser permanente, reflexiva, equânime entre os ciclos e articulada às condições concretas de trabalho, superando a lógica fragmentada e pontual que ainda predomina em muitas redes municipais.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Anos Iniciais. Desenvolvimento profissional docente. BNCC.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa, no debate educacional contemporâneo, uma posição estratégica. Em um cenário marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, a docência deixou de ser compreendida como atividade que se aprende de uma vez por todas, no período da formação inicial, e passou a ser concebida como um percurso permanente de atualização, reflexão e reconstrução de saberes. Atualizar os conhecimentos necessários ao exercício profissional, aperfeiçoar continuamente as práticas e responder às demandas emergentes da escola tornaram-se exigências incontornáveis para que o ensino se mantenha relevante e capaz de promover aprendizagens significativas. Nessa direção, a formação continuada apresenta-se não como um complemento acessório, mas como condição para a própria efetividade do trabalho docente.

É necessário que os professores estejam preparados para conduzir suas práticas em sala de aula de modo a engajar os estudantes e a favorecer aprendizagens efetivas. Tal preparo, contudo, não se esgota no diploma de habilitação: ele se constrói e se reconstrói ao longo da carreira, à medida que o docente enfrenta novos contextos, novos públicos e novos desafios pedagógicos. A literatura especializada tem sido consensual ao afirmar que a formação inicial, por mais sólida que seja, não dá conta de antecipar a complexidade do cotidiano escolar, razão pela qual a formação continuada se impõe como instância de

qualificação profissional ao longo do tempo (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019; Imbernón, 2011).

No interior dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contudo, a oferta de formação continuada nem sempre se distribui de maneira homogênea entre os diferentes momentos do ciclo. A organização curricular brasileira, orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estrutura a progressão das aprendizagens segundo ênfases pedagógicas distintas ao longo dessa etapa (Brasil, 2018). A divisão das turmas em dois blocos, 1º e 2º anos, de um lado, e 3º ao 5º ano, de outro, encontra fundamentação nas orientações da própria Base para os Anos Iniciais, responsáveis por organizar a progressão das aprendizagens segundo diferentes ênfases ao longo desse ciclo.

Assim, nos 1º e 2º anos, a BNCC estabelece um foco mais intenso na alfabetização e no desenvolvimento das capacidades essenciais de leitura, escrita e compreensão do sistema de escrita alfabética. Nessa etapa, as práticas pedagógicas privilegiam a construção das bases da literacia e o domínio inicial dos procedimentos matemáticos considerados fundamentais. O recorte desse grupo possibilita concentrar estratégias didáticas específicas para consolidar habilidades essenciais, de modo a garantir apoio adequado ao ritmo inicial de aprendizagem. Já o grupo do 3º ao 5º ano corresponde a um momento em que, em conformidade com a Base, os estudantes precisam aprofundar, ampliar e consolidar as aprendizagens já iniciadas, desenvolvendo maior autonomia intelectual. Nessa fase, ocorre o avanço para práticas de leitura mais complexas, produção de textos mais elaborados e resolução de problemas

matemáticos que exigem raciocínio lógico e aplicação de conceitos. O recorte desse bloco permite organizar ações pedagógicas que promovam o aprimoramento cognitivo e o desenvolvimento de competências mais complexas.

Dessa forma, entende-se que a divisão proposta favorece uma abordagem coerente, progressiva e alinhada à BNCC, possibilitando intervenções pedagógicas mais precisas em cada etapa dos Anos Iniciais. Tal coerência curricular, porém, levanta uma questão de ordem formativa que constitui o cerne deste trabalho: se as ênfases pedagógicas diferem entre os blocos, e se historicamente os investimentos em formação continuada têm se concentrado no ciclo de alfabetização, é razoável indagar em que medida os professores do 3º ao 5º ano permanecem suficientemente assistidos por programas formativos voltados às especificidades do seu público.

Nesse contexto, o presente artigo tem como tema os reflexos da formação continuada na prática pedagógica, mediante um estudo comparativo entre docentes do 1º–2º ano e do 3º–5º ano do Ensino Fundamental. Analisa-se em que medida diferenças nos programas de formação entre esses dois grupos se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, destacando a importância de os professores buscarem conhecimentos e os utilizarem de forma eficaz, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade, com equidade. O objeto de estudo consiste, portanto, na formação continuada e em seus efeitos na prática pedagógica no contexto dos Anos Iniciais.

O trabalho adota como pressuposto que uma formação continuada adequada torna o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A partir dele, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como as diferenças na formação continuada de professores influenciam a qualidade do ensino nas escolas públicas, comparando o 1º–2º ano com o 3º–5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal? A justificativa do estudo assenta-se no reconhecimento de que o mundo e a educação estão em constante mudança, exigindo que os professores se mantenham atualizados e preparados para lidar com novas demandas. A formação continuada é instrumento fundamental do desenvolvimento profissional docente, pois permite aprofundar conhecimentos, aprimorar habilidades e construir novas estratégias de ensino, bem como mobilizar recursos pedagógicos adequados a uma aprendizagem equânime.

Soma-se a isso a relevância de considerar o contexto das redes municipais do interior, frequentemente marcadas por limitações de infraestrutura, rotatividade docente e menor oferta de programas formativos quando comparadas às redes dos grandes centros. Em municípios de pequeno porte, a formação continuada depende, em larga medida, da iniciativa da própria secretaria de educação e das parcerias que esta consegue estabelecer com universidades e instituições formadoras, o que pode acentuar desigualdades na atenção dispensada a cada etapa do ciclo. Examinar a relação entre formação continuada e prática pedagógica nesse tipo de contexto reveste-se, portanto, de particular importância para a

formulação de políticas educacionais mais equânimes e sensíveis às realidades locais.

Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar de que maneira as diferenças na formação continuada entre professores do 1º–2º ano e do 3º–5º ano do Ensino Fundamental influenciam a qualidade do ensino e o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar e descrever as concepções e modalidades de formação continuada vigentes; discutir as relações entre formação continuada, prática pedagógica e indicadores de aprendizagem em cada bloco; e problematizar os efeitos da eventual assimetria formativa entre os ciclos sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes.

Metodologicamente, este artigo configura-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de revisão de literatura (Gil, 2002; Prodanov; Freitas, 2013). A construção do referencial articula obras clássicas do campo da formação de professores, como as de Freire, Imbernón, Candau, Libâneo e Nóvoa, a produções contemporâneas e a documentos normativos recentes, de modo a oferecer um quadro analítico atualizado. Optou-se por essa abordagem por se entender que, antes de qualquer incursão empírica, é necessário consolidar teoricamente as categorias que sustentam a comparação proposta. O texto organiza-se, a seguir, em quatro seções de desenvolvimento, seguidas das considerações finais.

FORMAÇÃO CONTINUADA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS, MARCOS LEGAIS E SUPERAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL

Compreender a formação continuada exige, antes de tudo, situá-la como processo e não como evento. Ela visa à atualização constante dos conhecimentos e das habilidades dos docentes, acompanhando as mudanças e os avanços do campo educacional. Essa concepção encontra fundamento na própria natureza histórica do conhecimento, que se renova permanentemente. Como ensina Freire (2005), o conhecimento que possuímos do mundo tem historicidade: o saber novo supera aquele que antes era novo e que, com o tempo, envelhece e se dispõe a ser ultrapassado. Daí decorre que é tão fundamental conhecer o conhecimento já existente quanto permanecer aberto à produção do conhecimento ainda não existente. Transposta para o terreno da docência, essa ideia sustenta a compreensão da formação continuada como algo permanente, em que o professor está sempre buscando o novo para incorporar à sua prática.

Do ponto de vista legal, a formação continuada está inscrita nos marcos normativos da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece a sua importância em diferentes dispositivos. O artigo 87, no âmbito das disposições transitórias, determinava que cada município, e supletivamente o Estado e a União, deveria realizar programas de capacitação para os professores em exercício. O artigo 67, por sua vez, ao tratar dos profissionais da educação, estabelece que

os sistemas de ensino promoverão a valorização desses profissionais, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, condições de aperfeiçoamento profissional continuado (Brasil, 1996). A formação continuada é, portanto, afirmada simultaneamente como direito do docente e como meio para a valorização da carreira.

Convém, ainda, distinguir a formação continuada de noções correlatas com as quais frequentemente se confunde. Termos como capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento carregam pressupostos distintos: enquanto capacitação e treinamento remetem a uma lógica instrumental, centrada na transmissão de técnicas, a formação continuada, em sua acepção mais robusta, supõe um processo formativo que mobiliza a reflexão, a autonomia e a produção de saberes pelos próprios docentes. A própria LDB, ao referir-se à capacitação em serviço, ao aperfeiçoamento profissional continuado e ao treinamento em serviço, reflete a coexistência histórica dessas concepções no ordenamento brasileiro. A literatura contemporânea tem insistido na superação das perspectivas meramente instrumentais em favor de uma compreensão que situe a formação no horizonte do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Imbernón, 2011; Almeida et al., 2024).

Essa compreensão dialoga com tendências internacionais que, desde o relatório coordenado por Delors (2003) para a UNESCO, vêm afirmando a educação ao longo da vida como princípio organizador dos sistemas formativos. Aplicado à docência, esse princípio implica reconhecer que aprender a

ensinar é tarefa que nunca se conclui, acompanhando o professor por toda a sua trajetória profissional. A formação continuada deixa de ser, nessa ótica, uma resposta emergencial a déficits da formação inicial e passa a constituir dimensão estrutural e permanente do exercício profissional, o que tem implicações importantes para o modo como as redes devem planejá-la, financiá-la e avaliá-la.

A esse arcabouço somam-se documentos mais recentes que reposicionam a formação continuada no centro das políticas educacionais. A BNCC enfatiza a importância da formação continuada para garantir que os professores estejam alinhados às orientações da Base, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2018). De modo mais específico, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a respectiva Base Nacional Comum (BNC-Formação Continuada), explicitando o entendimento de que o desenvolvimento profissional deve ser estruturado como processo ao longo de toda a carreira (Brasil, 2020). Tais normativas, ao mesmo tempo em que ampliam o reconhecimento formal da formação continuada, também suscitam análises críticas quanto ao risco de subordinação a lógicas excessivamente prescritivas, conforme se discutirá adiante.

Conceitualmente, a formação continuada deve ser vista como processo contínuo, que envolve conhecimento, prática e engajamento, e que se dirige a todos os profissionais da

educação. Candau (2009) sublinha que todo processo de formação continuada precisa ter como referência fundamental o saber do docente, o seu reconhecimento e a sua valorização. Para a autora, um desenvolvimento adequado da formação continuada exige ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério e articular dialeticamente as múltiplas dimensões da profissão docente, os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos, sociais, éticos e culturais. Essa perspectiva desloca o eixo da formação de uma transmissão vertical de conteúdos para um processo que parte da experiência e dos saberes já constituídos pelos professores.

> Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. [...] temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente. (Candau, 2009, p. 143).

Compreendida nesses termos, a formação continuada proporciona melhoria na qualidade do ensino e contribui para uma educação de qualidade e equidade, em que o professor se torna mediador do processo de ensino-aprendizagem e provocador do conhecimento, e não mero detentor do saber. Tal deslocamento é solidário com a concepção freiriana de docência. Para Freire (1998), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção, de modo que não há docência sem discência: quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. A formação continuada, nesse sentido, é o espaço em que o

professor reelabora continuamente o seu modo de criar essas possibilidades.

Um ponto recorrente na literatura é o de que a formação continuada existe, em boa medida, para suprir as lacunas da formação inicial e enfrentar os problemas pertinentes à sala de aula. Costa (2010) observa que é necessário criar ações que possibilitem a atualização do professor frente às dificuldades relacionadas ao ensino de novos conceitos, recursos e tecnologias, enfim, às novidades que envolvem o conhecimento. Essa constatação ganha relevo quando se considera a heterogeneidade das salas de aula contemporâneas: cada estudante traz para o ambiente escolar suas próprias experiências de vida, expectativas de aprendizagem e formas distintas de ver o mundo. Cabe ao professor proporcionar oportunidades de desenvolvimento da criatividade e de troca de conhecimentos prévios, muitas vezes de modo lúdico, o que exige preparo continuamente renovado.

Estudos contemporâneos reforçam e atualizam esse diagnóstico. Almeida et al. (2024), ao percorrerem cinco décadas de produção sobre o tema, mostram que a noção de formação continuada deslocou-se progressivamente de uma compreensão restrita, associada à mera participação em cursos, para uma abordagem que a reconhece como processo histórico, institucionalmente mediado e politicamente regulado, articulado ao desenvolvimento profissional docente em sentido amplo. Nessa chave, o alcance da formação não depende apenas do conteúdo das ações formativas, mas da arquitetura pública e institucional capaz de sustentar a aprendizagem profissional ao

longo do tempo. Trata-se de uma inflexão importante, pois desloca a responsabilidade pela qualidade do ensino do indivíduo isolado para o conjunto das condições que organizam o trabalho docente.

Há, ademais, uma dimensão muitas vezes negligenciada nas discussões sobre formação continuada: a das condições objetivas que a viabilizam. De pouco vale prescrever a participação dos professores em ações formativas se não lhes forem asseguradas carga horária destinada à formação, recursos materiais e tecnológicos e tempo institucional para o estudo coletivo. Gatti (2010) já advertia que a melhoria da qualidade do sistema educacional passa, necessariamente, pela valorização do magistério, o que inclui condições dignas de trabalho, piso salarial e planos de carreira. Dissociar a formação continuada dessas condições é incorrer no equívoco de responsabilizar o professor por resultados que dependem, em grande medida, de fatores estruturais sobre os quais ele tem pouco controle.

Em síntese, os fundamentos conceituais e legais da formação continuada convergem para uma compreensão segundo a qual ela é, a um só tempo, direito do professor, exigência da profissão e condição da qualidade educacional. Sua justificativa não reside na suposição de que o docente seja deficitário, mas no reconhecimento de que ensinar é atividade complexa, situada e em permanente transformação. É a partir dessa base que se torna possível discutir, nas seções seguintes, a dimensão reflexiva da formação e os efeitos de sua distribuição desigual entre os ciclos dos Anos Iniciais.

PRÁTICA REFLEXIVA, SABERES DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Se a formação continuada se justifica pela natureza inacabada da docência, sua eficácia depende de um atributo central: a reflexividade. A formação continuada no âmbito escolar destaca-se como processo fundamental para a melhoria contínua da prática educativa, o desenvolvimento de competências pedagógicas e a construção da identidade profissional. Nóvoa (2017) argumenta que a afirmação da profissão docente passa pela consolidação de um conhecimento profissional próprio, construído na articulação entre a experiência, a reflexão sistemática e a colaboração entre pares, e não pela simples acumulação de cursos. O aprender contínuo apoia-se, assim, em dois pilares complementares: a própria pessoa do professor, como agente do seu desenvolvimento, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

A ideia de prática reflexiva supõe que o professor analise continuamente a sua atuação, buscando compreendê-la e, quando necessário, transformá-la. É pensando na prática de ontem e na de hoje que se pode melhorar a prática futura. Por isso, entende-se que a formação continuada deve ser reflexiva, valorizar os saberes da experiência, integrar teoria e prática e promover a autoria e a autonomia do docente. Freire (1998) já apontava que a prática pedagógica exige reflexão e compreensão de um saber pedagógico crítico e autônomo, voltado à formação permanente. Nesse sentido, a reflexão não é um adorno do trabalho docente, mas o mecanismo pelo qual o

professor avalia se a sua atuação está efetivamente contribuindo para o desenvolvimento do estudante.

Imbernón (2009) oferece uma das formulações mais precisas dessa concepção ao defender que a formação permanente deve apoiar-se na reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes. Trata-se de potencializar um processo constante de autoavaliação, em que o professor analisa não apenas o que faz, mas por que o faz. Essa orientação reflexiva exige, segundo o autor, uma proposta crítica de intervenção educativa, capaz de examinar os pressupostos ideológicos e comportamentais que subjazem à ação pedagógica.

> A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.; potencializando o processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz. (Imbernón, 2009, p. 47).

A reflexividade conecta-se diretamente à noção de saberes docentes. Tardif (2014) demonstra que o trabalho do professor mobiliza uma pluralidade de saberes, disciplinares, curriculares, profissionais e, sobretudo, experienciais, construídos e validados no exercício cotidiano da profissão. Os saberes experienciais ocupam posição privilegiada porque é por meio deles que o docente reinterpreta os demais e os adapta às

situações concretas de ensino. Uma formação continuada que ignore esses saberes, tratando o professor como simples receptor de prescrições externas, tende ao fracasso; já aquela que parte deles, problematizando-os e ampliando-os, tem maiores chances de repercutir na prática. Daí a insistência da literatura em modelos formativos colaborativos, situados na escola e articulados ao trabalho real.

É a partir das necessidades pedagógicas concretas que a formação continuada adquire sentido, levando o professor a repensar sua atuação. Libâneo (2015) destaca que a formação continuada pode conduzir à reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomar consciência de suas dificuldades, compreendê-las e elaborar formas de enfrentá-las. Para o autor, não basta saber das dificuldades da profissão: é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência por meio de ações coletivas. A dimensão coletiva, aqui, é decisiva, pois desloca a formação de uma lógica individual de aperfeiçoamento para uma cultura de aprendizagem profissional compartilhada no interior da escola.

Pesquisas recentes confirmam que é precisamente nessa dimensão situada e colaborativa que residem tanto as potencialidades quanto os limites das políticas formativas. Bahia, Fabris e Boff (2024), ao investigarem a formação continuada de professores dos Anos Iniciais, argumentam em favor de uma cultura formativa que escape ao modelo transmissivo e se inscreva na lógica da experiência, da autoria e da implicação dos docentes nos próprios percursos de aprendizagem. Suas análises indicam que formações

desenhadas de cima para baixo, sem ancoragem nas realidades das escolas, dificilmente produzem transformações duradouras. Esse achado dialoga com o diagnóstico de Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), para quem a fragmentação e a descontinuidade das ações constituem entraves estruturais ao desenvolvimento profissional no Brasil.

Cabe ainda registrar que a reflexividade docente se inscreve em um tempo histórico específico. Nóvoa (2019) descreve o presente como um tempo de metamorfose da escola, em que as funções tradicionais da instituição escolar são tensionadas por novas demandas sociais e tecnológicas. Nesse cenário, os professores precisam ter consciência de que não estão completamente formados e de que necessitam permanecer em formação para construir, de modo atrativo e inovador, os novos conhecimentos a serem introduzidos em suas salas de aula. A formação continuada reflexiva torna-se, assim, não apenas um instrumento de aperfeiçoamento individual, mas um mecanismo de adaptação da própria escola às transformações de seu tempo.

A constituição desses saberes está intimamente ligada à construção da identidade profissional docente. Pimenta (2012) destaca que a identidade do professor não é um dado pronto, mas um processo construído por um sujeito historicamente situado, que se elabora a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas que resistem a inovações, bem como do confronto entre teorias e a realidade cotidiana. A formação continuada participa ativamente desse processo identitário: ao oferecer

espaços de reflexão sobre o sentido do trabalho docente, ela contribui para que o professor se reconheça como produtor de conhecimento e protagonista de seu próprio desenvolvimento, e não como mero executor de prescrições alheias. Essa dimensão é especialmente relevante quando se considera que docentes que se percebem desassistidos formativamente podem desenvolver sentimentos de desvalorização capazes de afetar seu engajamento profissional.

Outro aspecto que a literatura contemporânea enfatiza é o do lugar da formação. A escola tem sido crescentemente reconhecida não apenas como destinatária, mas como lócus privilegiado do desenvolvimento profissional. Formações realizadas no próprio ambiente de trabalho, articuladas aos problemas reais enfrentados pelas equipes, tendem a produzir maior impacto do que ações externas e descontextualizadas. Bahia, Fabris e Boff (2024) defendem precisamente uma cultura formativa enraizada nas escolas e nos territórios, em que os professores constroem coletivamente respostas para os desafios de sua prática. Essa perspectiva tem consequências diretas para o problema examinado neste artigo: se a formação se realiza de modo mais efetivo na escola e no coletivo, então deixar parcela dos professores à margem das ações formativas significa também enfraquecer a própria capacidade institucional de aprender e de se transformar.

A literatura observa, ainda, que o investimento em formação continuada produz efeitos sobre a motivação e o engajamento dos professores. Quando se sentem apoiados e reconhecidos, os docentes tendem a alinhar-se mais fortemente

aos objetivos da escola, a atualizar suas práticas e a envolver-se com maior disposição no trabalho coletivo. A oferta de formação de qualidade funciona, assim, como fator de valorização profissional, com repercussões que extrapolam a sala de aula e alcançam o clima institucional como um todo. O reverso também se verifica: a ausência sistemática de oportunidades formativas para determinado grupo de professores pode gerar desmotivação e sentimento de abandono, com efeitos negativos sobre o ambiente escolar e, indiretamente, sobre a aprendizagem dos estudantes.

Reunindo esses fios, pode-se afirmar que a qualidade da formação continuada não se mede pela quantidade de horas ou de certificados, mas pela sua capacidade de mobilizar a reflexão, de valorizar os saberes experienciais e de promover a autonomia e a colaboração docentes. Uma formação que cumpra essas condições incide diretamente sobre a prática pedagógica; uma formação que as ignore, ou que seja simplesmente ausente para parcela dos professores, deixa marcas igualmente concretas, desta vez, negativas, sobre o ensino. É esse o ponto que articula a presente seção à discussão sobre os ciclos dos Anos Iniciais.

OS CICLOS DOS ANOS INICIAIS NA BNCC: ALFABETIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Para compreender por que a distribuição da formação continuada entre os blocos de anos importa, é preciso examinar a lógica curricular que diferencia esses momentos do Ensino

Fundamental. A BNCC organiza os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) em torno da progressão das múltiplas aprendizagens, estabelecendo ênfases distintas conforme a etapa. No componente de Língua Portuguesa, a Base é explícita ao afirmar que é nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize, o que significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nesse início de escolarização (Brasil, 2018). Trata-se de uma definição curricular forte, que concentra nos 1º e 2º anos a responsabilidade pela apropriação do sistema de escrita alfabética.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 89).

A opção da Base por antecipar para o 2º ano o que diretrizes anteriores situavam ao final do 3º ano não passou sem debate. Parte significativa da literatura especializada apontou tensões entre a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, sobretudo quanto às concepções de alfabetização e letramento e ao risco de reduzir o processo a práticas de codificação e decodificação (BRASIL, 2019). Para os fins deste artigo, não se trata de tomar posição nesse debate, mas de registrar que a etapa de alfabetização recebeu, no desenho curricular e nas políticas dele decorrentes, atenção e

investimento especiais. Programas, materiais didáticos e avaliações de larga escala voltaram-se prioritariamente para a garantia da alfabetização na idade certa, o que se reflete também na oferta de formação continuada específica para os professores desse bloco.

No bloco seguinte, do 3º ao 5º ano, a ênfase pedagógica é distinta. A progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças. Espera-se, nesse momento, o avanço para práticas de leitura mais complexas, a produção de textos mais elaborados e a resolução de problemas matemáticos que exijam raciocínio lógico e aplicação de conceitos. Há, portanto, uma mudança qualitativa na natureza das aprendizagens: dos fundamentos do ler e do escrever para a fluência, a compreensão aprofundada, a autonomia intelectual e a transferência dos conhecimentos a novas situações. Essa transição é delicada e decisiva, pois é nela que se consolidam, ou se comprometem, as bases construídas nos dois primeiros anos.

O lugar de destaque conferido à alfabetização nos primeiros anos não é novidade no Brasil. Políticas anteriores à BNCC, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já haviam mobilizado amplos programas de formação continuada especificamente voltados aos professores alfabetizadores, estabelecendo a alfabetização até o final do 3º ano como meta. A BNCC antecipou essa expectativa para o 2º ano, reservando ao 3º ano o aprofundamento da ortografia e a continuidade do processo. Subjacente a esse percurso está a

distinção, consagrada por Soares (2016), entre alfabetização, entendida como o domínio do sistema de escrita, e letramento, compreendido como a capacidade de usar a leitura e a escrita em práticas sociais. A articulação entre ambos exige do professor alfabetizador conhecimentos específicos e sofisticados, o que explica, em parte, a intensidade dos investimentos formativos historicamente dirigidos a essa etapa.

No bloco do 3º ao 5º ano, por sua vez, o trabalho docente confronta-se com a crescente heterogeneidade das turmas. Nem todos os estudantes chegam a essa etapa plenamente alfabetizados, e cabe ao professor, simultaneamente, consolidar aprendizagens ainda frágeis e fazer avançar aqueles que já dominam as bases. A isso se acrescentam exigências cognitivas mais complexas, como a interpretação de textos de diferentes gêneros, a produção textual autônoma e a resolução de problemas matemáticos que demandam raciocínio lógico e a aplicação de conceitos. Essa multiplicidade de demandas torna o trabalho do professor do segundo bloco particularmente desafiador e evidencia um paradoxo no caso de eventual desassistência formativa: justamente quando as tarefas pedagógicas se tornam mais complexas e diferenciadas, o suporte à formação docente pode rarear.

Esse desenho curricular tem implicações diretas sobre o trabalho docente. Os professores do 1º e 2º anos lidam com a especificidade da alfabetização, que requer conhecimentos sobre consciência fonológica, sistema de escrita, métodos de alfabetização e acompanhamento individualizado do ritmo de

cada criança. Já os professores do 3º ao 5º ano enfrentam o desafio de fazer avançar estudantes heterogêneos, alguns plenamente alfabetizados, outros ainda em processo, ampliando repertórios de leitura e escrita, aprofundando a matemática e introduzindo modos de pensar próprios das diferentes áreas do conhecimento. São, portanto, demandas formativas igualmente complexas, ainda que de natureza diversa.

O ponto sensível é que a forte indução de políticas para a alfabetização, embora pedagogicamente justificável diante da centralidade do aprender a ler e escrever, pode produzir um efeito colateral pouco examinado: a relativa desatenção formativa ao bloco do 3º ao 5º ano. Quando os programas de formação continuada se concentram quase exclusivamente no ciclo de alfabetização, os professores das demais turmas podem ficar vulneráveis, sem acesso a formações voltadas às especificidades do seu público. Ao observar a desenvoltura dos professores de 1º e 2º ano comparativamente aos de 3º a 5º ano, é possível notar diferenças na atuação que se relacionam, em parte, com essa distribuição desigual das oportunidades formativas.

Cumpre destacar que os estudantes de 1º e 2º ano, por se encontrarem no período de desenvolvimento das habilidades de alfabetização, de fato necessitam de atenção e empenho redobrados por parte da escola e do professor. Esse reconhecimento, contudo, não autoriza deixar os professores das demais turmas sem suporte e sem acesso às formações continuadas, sob pena de provocar um déficit no processo de

ensino-aprendizagem das turmas seguintes. Enquanto no 1º e 2º ano os estudantes estão desenvolvendo a base, os do 3º ao 5º estão consolidando conhecimentos adquiridos e expandindo esse aprendizado. Se a formação dos docentes responsáveis por essa consolidação for negligenciada, as consequências tenderão a manifestar-se no desempenho dos estudantes.

Em conformidade com Delors (2003), a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O autor acrescenta, ainda, que a formação contínua não precisa desenrolar-se exclusivamente no quadro do sistema educativo, podendo articular-se a outras experiências formativas. O essencial, para os fins desta análise, é que a continuidade e a abrangência da formação aparecem como fatores determinantes da qualidade, e que, por isso mesmo, sua eventual concentração em apenas um dos blocos do ciclo configura um problema de equidade formativa cujos reflexos recaem sobre a aprendizagem dos estudantes. É esse o problema que a próxima seção examina de modo mais direto.

ASSIMETRIA FORMATIVA ENTRE OS CICLOS: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA APRENDIZAGEM

As seções anteriores permitem agora articular a tese central deste artigo. Se a formação continuada eficaz é aquela que é permanente, reflexiva e situada (seções 2 e 3), e se a organização curricular dos Anos Iniciais distingue um bloco de alfabetização de um bloco de consolidação e ampliação (seção 4),

então a distribuição desigual de oportunidades formativas entre esses blocos tende a gerar uma assimetria com consequências concretas para a prática pedagógica e para a aprendizagem. A hipótese que orienta o estudo é a de que a diferença na formação continuada entre os grupos pode impactar a aprendizagem, gerando dificuldades nos estudantes do segundo bloco, justamente no momento em que precisam consolidar o que foi iniciado.

Essa assimetria não é fruto do acaso, mas de uma configuração de políticas. Como observam Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), o Brasil acumulou, nas últimas décadas, ampla produção normativa e numerosas iniciativas de formação, sem que isso assegurasse, por si só, transformações duradouras na cultura escolar e na prática pedagógica. Entre os fatores estruturantes desse descompasso, os autores apontam a descontinuidade e a fragmentação das ações, a superposição entre órgãos, a insuficiência de monitoramento e avaliação e a baixa articulação entre políticas, programas e condições de trabalho. Quando se soma a esses fatores uma indução fortemente concentrada em determinada etapa, como a alfabetização, o resultado pode ser a constituição de zonas de sombra formativa, nas quais certos grupos de professores recebem atenção sistemática e outros permanecem à margem.

Do ponto de vista da prática pedagógica, os efeitos dessa assimetria são tangíveis. Professores que participam regularmente de formações específicas tendem a dispor de repertórios didáticos mais atualizados, de maior segurança no manejo de metodologias e de instrumentos mais variados de

avaliação e de acompanhamento das aprendizagens. Já docentes privados desse suporte tendem a apoiar-se predominantemente nos saberes da experiência, valiosos, como visto, mas insuficientes quando não confrontados e ampliados pela reflexão sistemática promovida por boas formações. No bloco do 3º ao 5º ano, em que as aprendizagens se tornam mais complexas e a heterogeneidade das turmas se acentua, essa defasagem de repertório pode traduzir-se em práticas menos eficazes para promover a consolidação e a ampliação esperadas.

É importante, contudo, evitar leituras simplistas que responsabilizem individualmente os professores. A literatura contemporânea adverte que atribuir ao docente, isoladamente, a responsabilidade pela qualidade da educação é desconsiderar as condições materiais, a organização do trabalho escolar e o suporte das equipes gestoras (Almeida et al., 2024; Gatti, 2010). A assimetria formativa é, portanto, um problema de política pública e de gestão das redes, e não um defeito de caráter ou de empenho dos profissionais. Reconhecer isso é condição para enfrentá-la de modo justo e eficaz, deslocando o foco da culpabilização individual para a construção de arquiteturas institucionais que garantam formação equânime a todos os docentes do ciclo.

A consequência mais preocupante da assimetria recai sobre a aprendizagem dos estudantes. Como a etapa do 3º ao 5º ano é a da consolidação, eventuais fragilidades no trabalho docente nesse momento não apenas comprometem as aprendizagens próprias do bloco, mas podem corroer as bases construídas na alfabetização. Em outras palavras, o investimento concentrado

nos dois primeiros anos pode ter seu efeito atenuado se não for sustentado por um trabalho igualmente qualificado nos anos seguintes. Há, aqui, uma lógica de continuidade que a fragmentação formativa ameaça romper: de pouco adianta alfabetizar bem se a consolidação subsequente não conta com professores adequadamente apoiados.

Diante desse quadro, a literatura converge para a defesa de uma formação continuada permanente e, sobretudo, coletiva. Não se trata de retirar atenção do ciclo de alfabetização, mas de estendê-la, de modo articulado, a todo o percurso dos Anos Iniciais. As formações precisam ser permanentes e pensadas no coletivo, e não apenas em grupos isolados, se o objetivo for elevar o processo de ensino-aprendizagem de cada estudante. Devem visar sempre ao avanço profissional e educacional de cada professor, à inovação das práticas existentes e ao estímulo para o desenvolvimento de novas competências. Uma cultura formativa que articule os dois blocos, favorecendo, inclusive, a circulação de práticas bem-sucedidas do bloco de alfabetização para o de consolidação, e vice-versa, tende a produzir maior coerência e continuidade no ciclo.

Essa proposta encontra respaldo na compreensão sistêmica do desenvolvimento profissional docente. Almeida et al. (2024) sustentam que a formação continuada deve ser entendida como parte de um sistema mais amplo, que inclui a formação inicial, as condições de trabalho, a progressão na carreira e a valorização social da profissão. Sob essa ótica, garantir formação equânime entre os ciclos não é uma medida pontual, mas um componente de uma política integrada e de

longo prazo. Chaves e Felício (2023), ao discutirem a (re)significação do ensino a partir da formação continuada, reforçam que o dinamismo dessas formações pode promover a melhoria do trabalho docente e da prática pedagógica, ressignificando-a, desde que alcance, de fato, todos os professores envolvidos no percurso formativo dos estudantes.

Convém, por fim, problematizar também a qualidade, e não apenas a quantidade, das formações ofertadas a ambos os blocos. Como discutido na seção 3, formações transmissivas, descoladas das realidades das escolas, produzem pouco efeito, ainda que numerosas. Assim, a superação da assimetria formativa não se resolve apenas multiplicando cursos para o bloco do 3º ao 5º ano, mas assegurando que toda a oferta, para os dois blocos, seja reflexiva, situada, colaborativa e articulada às condições concretas de trabalho. A equidade formativa, nesse sentido, é simultaneamente quantitativa e qualitativa: trata-se de garantir a todos os docentes não qualquer formação, mas formação capaz de incidir efetivamente sobre a prática e, por meio dela, sobre a aprendizagem dos estudantes.

A questão da equidade adquire contornos ainda mais agudos quando se considera o contexto das redes municipais de pequeno porte, frequentemente situadas no interior. Nesses municípios, a oferta de formação continuada costuma depender fortemente das condições orçamentárias locais e da capacidade de articulação das secretarias de educação com universidades e demais instituições formadoras. A indução de programas nacionais voltados à alfabetização pode, nesse cenário, concentrar os escassos recursos formativos em um único bloco,

deixando o restante do ciclo ainda mais desassistido do que ocorreria em redes mais estruturadas. Assim, a assimetria formativa entre os blocos tende a ser agravada por desigualdades territoriais, o que reforça a necessidade de políticas que assegurem patamares mínimos de formação a todos os docentes, independentemente do porte do município ou da etapa em que atuam.

Uma estratégia particularmente promissora para enfrentar a assimetria consiste em promover a circulação de saberes e práticas entre os blocos. Muitas das estratégias desenvolvidas por professores do 1º e 2º ano a partir das formações recebidas, como o acompanhamento individualizado do ritmo de aprendizagem, o uso de práticas lúdicas e o diagnóstico cuidadoso das dificuldades, podem ser adaptadas e mobilizadas pelos professores do 3º ao 5º ano. Inversamente, as estratégias de leitura aprofundada e de produção textual elaborada, características do segundo bloco, podem enriquecer o trabalho de letramento já iniciado nos primeiros anos. A criação de espaços coletivos em que docentes dos dois blocos compartilhem suas experiências converteria a diferença entre as etapas, hoje fonte de assimetria, em oportunidade de aprendizagem mútua e de fortalecimento da continuidade do ciclo.

A relação entre formação continuada e aprendizagem, embora amplamente defendida, não é linear nem facilmente mensurável. A literatura adverte que um dos limites históricos das políticas formativas brasileiras é precisamente a insuficiência de acompanhamento e de avaliação dos efeitos da

formação sobre a prática e sobre a aprendizagem dos estudantes (Gatti; Barretto; André; Almeida, 2019). Sem instrumentos consistentes de avaliação, torna-se difícil verificar quais ações produzem impacto e quais apenas consomem recursos sem efeito perceptível. No contexto da comparação entre os blocos, a construção de indicadores que relacionem a oferta formativa às práticas pedagógicas e aos resultados de aprendizagem, tarefa que a pesquisa de campo prevista poderá empreender, é condição para fundamentar decisões de política educacional baseadas em evidências, e não apenas em pressupostos.

Reunidos esses argumentos, sustenta-se que a hipótese inicial encontra forte amparo na literatura: a diferença na formação continuada entre os blocos tende, sim, a refletir-se na aprendizagem, sobretudo quando se traduz na desassistência formativa do bloco responsável pela consolidação. O enfrentamento desse problema passa por uma formação permanente, equânime e de qualidade, concebida no horizonte de uma política integrada de desenvolvimento profissional docente. A verificação empírica dessa relação, no contexto específico das escolas públicas municipais, constitui desdobramento natural deste estudo e justifica a pesquisa de campo prevista no projeto que lhe deu origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, de que maneira as diferenças na formação continuada entre professores do 1º–2º ano e do 3º–5º ano do

Ensino Fundamental se relacionam com a prática pedagógica e com o processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais. Ao longo do percurso, procurou-se demonstrar que a formação continuada não é um complemento acessório da docência, mas condição de sua efetividade, e que sua distribuição desigual entre os blocos do ciclo configura um problema de equidade com reflexos concretos sobre a aprendizagem.

A revisão da literatura permitiu sustentar três conclusões articuladas. A primeira é que a formação continuada, para repercutir positivamente na prática, precisa ser permanente, reflexiva e situada, partindo dos saberes experienciais dos professores e promovendo sua autonomia e colaboração. Modelos transmissivos e pontuais, ainda predominantes em muitas redes, produzem efeito reduzido, independentemente do bloco a que se destinem. A segunda é que a organização curricular dos Anos Iniciais, ao distinguir uma etapa de alfabetização de uma etapa de consolidação e ampliação, cria demandas formativas específicas para cada bloco, igualmente complexas, ainda que de natureza diversa. A terceira, que constitui a contribuição central do trabalho, é que a concentração histórica de programas formativos no ciclo de alfabetização tende a gerar uma assimetria que fragiliza o trabalho docente no bloco do 3º ao 5º ano, comprometendo justamente a consolidação das aprendizagens iniciadas nos anos anteriores.

Dessas conclusões decorre que a formação continuada adequada, entendida como contínua, reflexiva, equânime entre os ciclos e articulada às condições concretas de trabalho, torna

o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e positivo, ao passo que sua ausência ou fragmentação produz déficits que recaem sobre os estudantes. Confirma-se, assim, o pressuposto que orientou o estudo: apenas a formação inicial não é suficiente para o pleno desenvolvimento da docência, e uma formação continuada adequada e equânime é decisiva para a qualidade e a equidade do ensino. A hipótese de que a diferença formativa entre os grupos impacta a aprendizagem mostra-se teoricamente bem fundamentada e merece verificação empírica.

Reconhecem-se, todavia, os limites deste trabalho. Por tratar-se de revisão de literatura, suas conclusões têm caráter analítico e propositivo, e não probatório: descrevem relações plausíveis e bem sustentadas teoricamente, mas que demandam confirmação em contextos concretos. Recomenda-se, por isso, o desenvolvimento da pesquisa de campo prevista, com a escuta de gestores, coordenadores pedagógicos e professores das redes municipais, capaz de evidenciar empiricamente como a oferta de formação continuada se distribui entre os blocos e quais são seus efeitos percebidos sobre a prática e a aprendizagem. Estudos futuros poderão, ainda, examinar experiências de redes que tenham conseguido articular formação equânime ao longo de todo o ciclo, de modo a oferecer subsídios para políticas mais integradas.

Como contribuição propositiva, o estudo permite delinear algumas diretrizes para as redes que pretendam enfrentar a assimetria formativa. A primeira é assegurar continuidade e regularidade às ações formativas, superando a lógica de

programas pontuais e descontínuos. A segunda é distribuir equitativamente a oferta entre os blocos do ciclo, sem descuidar da alfabetização, mas ampliando a atenção ao bloco de consolidação e ampliação. A terceira é privilegiar formações situadas na escola, colaborativas e ancoradas nos saberes experienciais dos professores. E a quarta é articular a formação às condições concretas de trabalho, carga horária, recursos e tempo de estudo coletivo, sem as quais nenhuma ação formativa produz efeitos duradouros. Tais diretrizes, longe de constituírem soluções definitivas, oferecem um horizonte para a construção de políticas formativas mais justas e eficazes.

Em última análise, defende-se que elevar a qualidade da educação nos Anos Iniciais exige tratar a formação continuada como direito de todos os professores do ciclo, e não como privilégio de uma etapa. Garantir que os docentes responsáveis pela consolidação das aprendizagens contem com o mesmo suporte oferecido aos responsáveis pela alfabetização é condição para que o investimento educacional produza os frutos esperados. Mais do que multiplicar cursos, trata-se de construir uma cultura formativa permanente, reflexiva e coletiva, capaz de acompanhar os professores em todo o percurso e, por meio deles, de assegurar a cada estudante o direito de aprender com qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. C. de; Santana, D. dos S.; Eugenio, C. A.; Andrade, D. A. de. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: referencial teórico de cinco décadas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [s. l.], v. 16, n. 8, p. e5162, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n8-067.

Bahia, S. B. de M. H.; Fabris, E. T. H.; Boff, D. S. Formação continuada de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental: uma inscrição em outra cultura formativa. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 18, p. e6654117, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6654.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020.

Candau, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Mazzilli, S.; De Paula, M. M. (org.). Formação continuada e protagonismo docente. Piracicaba: Comunicações, 2009. p. 19-33.

Chaves, I. C. da C.; Felício, H. M. dos S. A (re)significação do ensino a partir da formação continuada de professores nos anos finais do ensino fundamental. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 25, p. 1-29, 2023. DOI: 10.22196/rp.v25i1.7134.

Costa, F. T. Publicações sobre a formação continuada dos professores de química no Brasil no período de 2004-2008. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. Anais [...]. Brasília: UnB, 2010.

Delors, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Freire, P. A educação na cidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Gatti, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016.

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S.; André, M. E. D. A. de; Almeida, P. C. A. de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Imbernón, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

Imbernón, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

Libâneo, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

Nóvoa, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

Nóvoa, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

Pimenta, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Soares, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: modelos, efetividade e desafios em redes municipais do interior brasileiro

Ana Valéria dos Santos Silva

RESUMO: Este artigo analisa, à luz da literatura contemporânea, os modelos de formação continuada destinados a professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco nos determinantes de sua efetividade em redes públicas municipais do interior brasileiro, tomando como horizonte de aplicação o município de Uruçuí (PI). Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida por revisão bibliográfica e documental, sustentada na hipótese de que a efetividade formativa não depende da quantidade de ações ofertadas, mas do quanto elas dialogam com a realidade escolar, valorizam o saber docente e se apoiam na continuidade e na reflexão crítica. O percurso teórico aborda a evolução conceitual da formação continuada, marcos legais e políticas brasileiras, modalidades formativas, a prática reflexiva e a profissionalidade docente, os desafios dos territórios interioranos e o cenário da cultura digital pós-pandêmica. Conclui-se que modelos pontuais e prescritivos têm baixo impacto pedagógico, enquanto formações contínuas, colaborativas e centradas na escola apresentam maior potencial transformador, contribuindo para o debate sobre políticas públicas de valorização docente.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Ensino Fundamental. Políticas educacionais. Educação pública municipal.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Em um cenário marcado por constantes transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário que os educadores estejam inseridos em um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um instrumento estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para o enfrentamento dos desafios cotidianos vivenciados nas escolas públicas, sobretudo naquelas situadas em regiões historicamente marcadas por desigualdades de acesso a recursos formativos.

A discussão sobre a formação continuada de professores ganha contornos ainda mais relevantes quando se considera a etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Compreendendo do 6º ao 9º ano, essa fase escolar caracteriza-se pela fragmentação disciplinar, pela diversidade de áreas do conhecimento e pelas complexidades próprias da adolescência, exigindo do professor não apenas o domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina, mas também a capacidade de articular saberes pedagógicos, didáticos e relacionais. A transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais frequentemente é acompanhada por quedas no desempenho e no engajamento dos estudantes, o que reforça a necessidade de investir em ações formativas que qualifiquem o trabalho docente nessa etapa.

O presente artigo tem por objetivo analisar, a partir da literatura contemporânea, os modelos de formação continuada destinados aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com especial atenção aos fatores que determinam sua efetividade no contexto das redes públicas municipais do interior brasileiro. Para tanto, toma-se como horizonte de aplicação a realidade do município de Uruçuí, localizado no sul do estado do Piauí, cuja configuração socioeducacional ilustra de modo expressivo os dilemas enfrentados por inúmeros municípios interioranos no que diz respeito à oferta de formação docente.

O problema que orienta esta investigação pode ser assim enunciado: de que forma os modelos de formação continuada desenvolvidos para professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal contribuem, efetivamente, para a melhoria das práticas pedagógicas e para a qualidade do ensino ofertado? Trata-se de uma questão que mobiliza tanto dimensões teóricas, relativas à concepção de formação e desenvolvimento profissional adotada, quanto dimensões empíricas, relacionadas às condições concretas de organização, oferta e participação nas ações formativas.

A hipótese central que perpassa este estudo sustenta que a efetividade da formação continuada não decorre da mera quantidade de ações ofertadas, mas do grau em que essas ações dialogam com a realidade da escola, valorizam o saber acumulado pelos docentes e se sustentam na continuidade e na reflexão crítica sobre a prática. Em sentido complementar, admite-se que, apesar das ações de formação disponibilizadas,

persistem lacunas significativas na aplicação prática dos conteúdos trabalhados, em virtude de fatores como carga horária excessiva, infraestrutura limitada, ausência de acompanhamento pedagógico contínuo e distanciamento entre o que é proposto nas formações e as reais necessidades dos professores.

A relevância desta discussão justifica-se pela centralidade da formação docente no debate educacional contemporâneo. A literatura especializada tem demonstrado, de modo recorrente, que a qualidade da educação está fortemente associada à qualidade do trabalho docente, o qual, por sua vez, depende de processos formativos sólidos, contínuos e contextualizados. No entanto, observa-se que muitas das ações formativas ofertadas pelas redes públicas ainda se organizam segundo uma lógica prescritiva, pontual e descolada da realidade escolar, comprometendo seu potencial transformador.

Metodologicamente, este artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica abrange obras clássicas e contemporâneas do campo da formação de professores, ao passo que a análise documental contempla os principais marcos normativos brasileiros que regulamentam e orientam a formação continuada. O recorte de Uruçuí é mobilizado não como objeto de descrição empírica exaustiva, mas como horizonte ilustrativo que confere concretude às discussões teóricas, permitindo aproximar a literatura das condições reais vivenciadas nos municípios do interior.

Cumpre observar que a opção por uma abordagem teórico-bibliográfica não diminui a relevância prática da discussão proposta. Ao contrário, a sistematização do conhecimento acumulado sobre a formação continuada constitui passo indispensável para a qualificação do debate e para a fundamentação de intervenções mais consistentes. A literatura revisada oferece categorias analíticas que permitem interrogar criticamente os modelos vigentes, identificar suas potencialidades e limitações e vislumbrar alternativas mais coerentes com as necessidades reais das escolas e dos professores. Nesse sentido, o presente artigo pretende articular rigor teórico e compromisso com a transformação das práticas formativas, contribuindo para a construção de uma agenda de pesquisa e de políticas voltada à valorização do magistério.

Para o desenvolvimento da análise, o texto organiza-se em três grandes partes. Após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, subdividido em seis eixos que percorrem a evolução conceitual da formação continuada, os marcos legais e as políticas brasileiras de formação, as modalidades formativas, a perspectiva da prática reflexiva e da profissionalidade docente, os desafios específicos das redes municipais interioranas e o cenário emergente da cultura digital e do período pós-pandêmico. Por fim, as considerações finais retomam o eixo condutor da investigação, respondem teoricamente ao problema proposto e apontam caminhos para o aprimoramento das políticas e práticas de formação continuada no âmbito municipal.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta esta investigação articula contribuições clássicas e contemporâneas do campo da formação de professores, com o propósito de construir uma compreensão ampla e crítica sobre os modelos de formação continuada e seus determinantes de efetividade. A discussão que se segue percorre seis eixos complementares, que vão da conceituação histórica da formação continuada às questões emergentes relacionadas à cultura digital, passando pelos marcos normativos, pelas modalidades formativas, pela perspectiva reflexiva e pelos desafios próprios dos territórios interioranos.

Formação continuada: conceito, fundamentos e percurso histórico

A formação continuada de professores pode ser compreendida como um processo permanente, que se estende ao longo de toda a carreira docente e tem como finalidade o aprimoramento dos saberes profissionais, a atualização pedagógica e o fortalecimento da identidade docente. Distingue-se, portanto, da formação inicial, responsável pela habilitação para o exercício do magistério, ainda que com ela mantenha uma relação de continuidade e complementaridade. Trata-se de um campo cuja conceituação evoluiu significativamente nas últimas décadas, acompanhando as transformações das próprias concepções de ensino, de aprendizagem e de profissionalidade docente.

Em uma perspectiva histórica, é possível identificar diferentes paradigmas que orientaram, ao longo do tempo, as práticas de formação continuada no Brasil e no mundo. Durante boa parte do século XX, predominou uma concepção que associava a formação continuada à ideia de reciclagem, treinamento ou capacitação, pautada na transmissão de conhecimentos elaborados por especialistas externos à escola e destinados a corrigir supostas deficiências dos professores. Nesse modelo, o docente era concebido como um aplicador de técnicas e procedimentos previamente definidos, cabendo à formação a função de atualizá-lo quanto às novidades pedagógicas.

A crítica a essa concepção instrumental abriu caminho para uma compreensão mais complexa e valorativa da formação continuada. Tardif (2002) constitui referência fundamental nesse movimento, ao defender que os saberes docentes são construídos na prática e por meio dela, mobilizando uma pluralidade de fontes que incluem a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, o reconhecimento do caráter plural e temporal dos saberes docentes implica conceber a formação como um processo que valoriza a experiência acumulada pelos professores e promove a articulação entre teoria e prática, em vez de tratá-los como meros receptores passivos de conhecimentos.

Na mesma direção, Nóvoa (1992) ofereceu contribuição decisiva ao afirmar que os professores não devem ser apenas objetos de formação, mas sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento profissional. Segundo essa perspectiva,

a formação deve favorecer o diálogo, a reflexão crítica e a colaboração entre pares, reconhecendo a escola como lócus privilegiado do desenvolvimento profissional. O autor sublinha a importância de que cada professor construa sua própria trajetória formativa, articulando os diferentes saberes que compõem sua prática, o que pressupõe processos formativos ancorados na realidade vivida pelos educadores.

Imbernón (2010) aprofunda essa concepção ao sustentar que a formação continuada só será significativa se estiver inserida no contexto de trabalho dos professores e se promover a efetiva transformação das práticas pedagógicas. Para o autor, é necessário superar a lógica das ações pontuais e meramente instrutivas, substituindo-a por metodologias participativas, colaborativas e problematizadoras, capazes de mobilizar os professores em torno de problemas reais de sua prática. A formação, nessa perspectiva, deixa de ser um momento isolado para se converter em um processo coletivo e situado.

Mais recentemente, Imbernón (2016) reforça que, em uma sociedade complexa e em permanente mudança, a tarefa de ensinar tornou-se mais exigente, demandando processos formativos que ultrapassem a transmissão de conteúdos e desenvolvam nos professores a capacidade de lidar com a incerteza, a diversidade e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. A formação continuada, assim concebida, articula-se ao desenvolvimento profissional docente entendido como um continuum que abrange dimensões cognitivas, afetivas, éticas e políticas do trabalho do professor.

Convém destacar que a distinção entre formação inicial e continuada não deve ser interpretada como uma separação rígida, mas como momentos de um continuum formativo que se estende por toda a vida profissional. A formação inicial, por mais sólida que seja, não esgota as necessidades de desenvolvimento do professor, uma vez que o exercício do magistério coloca permanentemente novos desafios, decorrentes das transformações sociais, das mudanças curriculares e da diversidade dos contextos escolares. A formação continuada cumpre, assim, a função de assegurar a atualização permanente e o aprofundamento dos saberes profissionais, contribuindo para que o professor acompanhe as exigências de um campo de trabalho em constante reconfiguração.

A literatura recente acrescenta a essa compreensão a noção de desenvolvimento profissional docente como conceito mais abrangente que o de formação continuada. Enquanto este último tende a remeter a ações e programas específicos, o desenvolvimento profissional designa o processo amplo de crescimento e aprimoramento que acompanha toda a trajetória do professor, integrando experiências formais e informais, individuais e coletivas. Essa ampliação conceitual desloca o foco das ações formativas isoladas para a constituição de percursos de desenvolvimento, nos quais a formação continuada se articula a outras dimensões do trabalho docente, como a colaboração entre pares, a participação na gestão escolar e o engajamento em projetos pedagógicos. Tal perspectiva reforça

a compreensão da escola como espaço formativo e do cotidiano profissional como fonte permanente de aprendizagem.

O percurso histórico e conceitual da formação continuada revela, portanto, um deslocamento progressivo de uma concepção instrumental e individualizante para uma compreensão coletiva, reflexiva e contextualizada. Esse deslocamento tem implicações diretas sobre os modelos de formação adotados pelas redes públicas, na medida em que evidencia os limites das ações descontextualizadas e a necessidade de formações que dialoguem com as condições concretas do trabalho docente. É a partir desse arcabouço conceitual que se torna possível analisar, de modo crítico, os modelos formativos disponibilizados aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas redes municipais.

Marcos legais e políticas de formação docente no Brasil

A formação continuada de professores no Brasil encontra-se amparada por um conjunto de marcos legais e políticas públicas que, ao longo das últimas décadas, buscaram regulamentar e orientar o desenvolvimento profissional docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, constitui o marco normativo inaugural dessa trajetória, ao estabelecer, em seus dispositivos, a valorização dos profissionais da educação e a garantia de aperfeiçoamento profissional continuado como princípios a serem assegurados pelos sistemas de ensino. A LDB consagra, ainda, a formação continuada como responsabilidade compartilhada entre os

entes federados, atribuindo aos municípios papel relevante na oferta de ações formativas aos docentes da educação básica.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, aprofundou e detalhou esse compromisso ao estabelecer metas específicas voltadas à formação de professores. A meta 16, em particular, propõe formar, em nível de pós-graduação, parcela significativa dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. O PNE reforça, assim, a compreensão da formação continuada como direito do professor e como condição para a melhoria da qualidade da educação, vinculando-a a um conjunto articulado de políticas de valorização do magistério.

No âmbito das diretrizes curriculares, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação. Esse documento estabelece um conjunto de competências profissionais a serem desenvolvidas pelos professores, organizadas em dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. A BNC-Formação orienta que os cursos e ações de formação promovam o domínio dos conhecimentos específicos, pedagógicos e didático-metodológicos, além de assegurar a compreensão das demandas sociais, culturais e educacionais dos territórios onde as escolas estão inseridas.

Complementarmente, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esse marco normativo representa avanço relevante ao reconhecer explicitamente a formação continuada como processo permanente e colaborativo, articulado ao projeto pedagógico das escolas e às necessidades concretas dos docentes. As diretrizes valorizam formações desenvolvidas no próprio ambiente escolar, a constituição de comunidades de aprendizagem e a articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional, sinalizando uma concepção de formação centrada na escola e no desenvolvimento profissional situado.

A despeito dos avanços normativos, a literatura especializada tem chamado a atenção para as tensões e contradições que atravessam as políticas brasileiras de formação docente. Gatti, Barretto, André e Almeida (2019), em ampla investigação sobre os cenários de formação de professores no Brasil, evidenciam a persistência de uma distância significativa entre as prescrições legais e as condições efetivas de oferta da formação continuada nas redes públicas. As autoras destacam problemas como a fragmentação das ações, a descontinuidade das políticas, a insuficiência de financiamento e a frequente desconsideração das especificidades regionais e locais, fatores que comprometem a efetividade das formações.

Dourado (2016) acrescenta a essa discussão a análise das disputas que cercam a formulação das políticas de formação, especialmente no que se refere às concepções de competência e

de base comum que orientam os documentos normativos. O autor adverte para o risco de que concepções estreitas e padronizadoras de formação acabem por reduzir a complexidade do trabalho docente, desconsiderando a autonomia profissional e a diversidade dos contextos educacionais. Tal advertência é particularmente pertinente quando se considera a realidade dos municípios do interior, frequentemente invisibilizados nas formulações de alcance nacional.

Importa ressaltar que a estrutura federativa brasileira atribui aos municípios responsabilidades expressivas no campo da educação básica, particularmente no que se refere ao Ensino Fundamental. Essa descentralização, embora coerente com princípios democráticos de gestão e com a proximidade entre as políticas e os territórios, gera desafios significativos quando não acompanhada de adequado suporte técnico e financeiro. No tocante à formação continuada, muitos municípios encontram dificuldades para estruturar sistemas próprios de desenvolvimento profissional docente, dependendo de iniciativas pontuais, de parcerias eventuais ou de programas estaduais e federais nem sempre articulados às suas necessidades específicas. A análise dos marcos legais deve, portanto, considerar as condições concretas de sua implementação no plano municipal.

Além dos marcos já mencionados, cumpre registrar a existência de programas e iniciativas voltados especificamente à formação continuada de professores no âmbito das políticas nacionais, ainda que marcados por descontinuidades ao longo

do tempo. Tais iniciativas, ao oscilarem conforme as prioridades de cada gestão governamental, evidenciam uma das fragilidades estruturais das políticas brasileiras de formação: a falta de uma política de Estado, contínua e perene, que transcenda os ciclos político-administrativos. A descontinuidade compromete a consolidação de processos formativos de longo prazo e gera insegurança nas redes de ensino, que se veem obrigadas a reorganizar constantemente suas estratégias de formação. A superação dessa fragilidade exige o fortalecimento de uma política de formação articulada, estável e dotada de financiamento adequado, capaz de assegurar a continuidade das ações independentemente das alternâncias de governo.

Verifica-se, portanto, que o arcabouço legal brasileiro avançou no reconhecimento da formação continuada como direito e como política pública, estabelecendo diretrizes que valorizam a contextualização e o desenvolvimento profissional situado. Contudo, a efetivação desses princípios depende da capacidade dos sistemas de ensino de traduzi-los em ações concretas e contínuas, alinhadas às necessidades reais das escolas e dos professores. É justamente nessa tradução que residem os principais desafios enfrentados pelas redes municipais, sobretudo naquelas localizadas em regiões interioranas, como se discutirá adiante.

Modelos e modalidades de formação continuada

A análise dos modelos de formação continuada exige a consideração das diferentes modalidades por meio das quais as ações formativas se concretizam, bem como dos princípios pedagógicos que as orientam. Na prática das redes públicas, é possível identificar uma diversidade de formatos, que vão desde os cursos presenciais tradicionais até as modernas formações mediadas por tecnologias digitais, passando por oficinas pedagógicas, grupos de estudo, formação em serviço e ações híbridas que combinam diferentes estratégias.

Os cursos presenciais constituem, historicamente, a modalidade mais difundida de formação continuada. Caracterizam-se pela realização de encontros em locais e horários determinados, frequentemente conduzidos por formadores externos. Embora favoreçam a interação direta e a troca de experiências, essa modalidade enfrenta limitações importantes, como a dificuldade de conciliação com a jornada de trabalho docente, os custos de deslocamento e a tendência à transmissão unidirecional de conteúdos. Quando organizados de forma pontual e desarticulada do cotidiano escolar, os cursos presenciais tendem a produzir baixo impacto sobre a prática pedagógica.

As modalidades a distância e online, por sua vez, ganharam expressiva relevância nas últimas décadas, intensificando-se de modo acentuado no contexto da pandemia de Covid-19. Essas modalidades incluem cursos ministrados em ambientes virtuais de aprendizagem, encontros síncronos por videoconferência e

atividades assíncronas baseadas em materiais gravados. Sua principal vantagem reside na flexibilização do tempo e do espaço, ampliando o acesso à formação, sobretudo em municípios distantes dos grandes centros. Entretanto, sua efetividade depende fortemente da infraestrutura tecnológica disponível, da fluência digital dos professores e da qualidade da mediação pedagógica, fatores nem sempre presentes nas realidades interioranas.

As oficinas pedagógicas e os grupos de estudo representam modalidades que privilegiam a participação ativa dos docentes e a construção coletiva do conhecimento. As oficinas caracterizam-se pelo caráter prático e pela ênfase na elaboração de propostas didáticas aplicáveis à sala de aula, ao passo que os grupos de estudo favorecem o aprofundamento teórico e a reflexão compartilhada sobre temas de interesse comum. Essas modalidades aproximam-se da concepção colaborativa de formação defendida por Imbernón (2010), na medida em que mobilizam os professores como protagonistas de seu processo formativo.

A formação em serviço, também denominada formação centrada na escola, destaca-se como uma das modalidades mais valorizadas pela literatura contemporânea e pelas diretrizes normativas mais recentes. Essa modalidade desenvolve-se no próprio ambiente de trabalho dos professores, articulando-se ao projeto pedagógico da escola e às necessidades concretas identificadas no cotidiano. Ao tomar a escola como espaço formativo e os problemas reais da prática como ponto de partida, a formação em serviço favorece a construção de

soluções contextualizadas e a consolidação de comunidades profissionais de aprendizagem.

A análise comparativa dessas modalidades evidencia que não existe um modelo intrinsecamente superior aos demais, mas, sim, configurações mais ou menos adequadas a determinados objetivos e contextos. Modelos formativos mais eficazes tendem a combinar diferentes estratégias, articulando momentos presenciais e a distância, atividades individuais e coletivas, aprofundamento teórico e aplicação prática. A literatura indica que a efetividade da formação está associada a critérios como a frequência e a regularidade das ações, a pertinência dos temas abordados, o uso significativo de tecnologias, a participação ativa dos docentes e a existência de acompanhamento pedagógico contínuo.

As ações híbridas, que combinam elementos presenciais e a distância, têm se consolidado como alternativa capaz de articular as vantagens de diferentes modalidades. Ao integrar encontros presenciais, momentos de estudo autônomo e atividades colaborativas mediadas por tecnologias, as formações híbridas permitem flexibilizar tempos e espaços sem abrir mão da interação direta e do vínculo coletivo. Essa configuração mostra-se particularmente adequada às realidades em que as restrições de deslocamento e de carga horária dificultam a participação dos docentes em formações exclusivamente presenciais, desde que assegurada a infraestrutura tecnológica necessária e a devida mediação pedagógica.

No caso específico dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a escolha das modalidades formativas deve considerar a natureza disciplinar dessa etapa e a diversidade de áreas do conhecimento envolvidas. Formações excessivamente generalistas correm o risco de não atender às demandas específicas de cada componente curricular, ao passo que formações estritamente disciplinares podem negligenciar dimensões pedagógicas e relacionais igualmente relevantes. O desafio reside em construir modelos que articulem o aprofundamento específico das áreas com a reflexão pedagógica integradora, reconhecendo a complexidade do trabalho docente nessa fase da escolarização.

A avaliação dos modelos formativos deve ainda considerar a articulação entre as ações de formação e o projeto pedagógico da escola. Formações desarticuladas das prioridades e dos objetivos institucionais tendem a produzir efeitos dispersos e de difícil sustentação, ao passo que ações alinhadas ao projeto pedagógico ganham coerência e continuidade. A escola, compreendida como instituição dotada de identidade e intencionalidade próprias, constitui referência fundamental para o planejamento das formações, que devem responder não apenas às necessidades individuais dos professores, mas também aos desafios coletivos enfrentados pela comunidade escolar. Essa articulação favorece a construção de uma cultura de desenvolvimento profissional enraizada no cotidiano da instituição.

Os instrumentos de coleta de percepções dos professores, tais como questionários e roteiros de entrevista, revelam-se

valiosos para a avaliação dos modelos formativos adotados, na medida em que permitem captar dimensões como a frequência de participação, os formatos predominantes, a pertinência dos temas, as dificuldades enfrentadas e os impactos percebidos na prática. A escuta sistemática dos docentes constitui, nesse sentido, condição indispensável para o aprimoramento das ações formativas, ao reconhecê-los como protagonistas e como fontes legítimas de conhecimento sobre suas próprias necessidades.

Formação, prática reflexiva e profissionalidade docente

A perspectiva da prática reflexiva ocupa lugar central no debate contemporâneo sobre formação de professores, oferecendo um quadro conceitual que subverte a lógica da racionalidade técnica e valoriza o professor como profissional capaz de pensar criticamente sobre sua própria ação. Essa perspectiva tem em Schön (2000) um de seus principais formuladores, ao introduzir os conceitos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação como dimensões constitutivas do trabalho dos profissionais que atuam em contextos de incerteza e singularidade, como é o caso do magistério.

De acordo com a concepção do profissional reflexivo, o professor não se limita a aplicar conhecimentos elaborados por terceiros, mas produz conhecimento a partir da reflexão sistemática sobre as situações práticas que enfrenta. A reflexão na ação refere-se ao pensamento que ocorre durante a própria prática, permitindo ajustes e reformulações imediatas, ao passo

que a reflexão sobre a ação diz respeito à análise posterior, que possibilita a compreensão e a reelaboração das experiências vividas. A formação continuada, nessa perspectiva, deve criar condições para o desenvolvimento dessa capacidade reflexiva, em vez de prescrever soluções padronizadas.

Perrenoud (2001) contribui significativamente para essa discussão ao analisar a complexidade do ato de ensinar, caracterizado pela necessidade de agir na urgência e decidir na incerteza. Para o autor, a profissionalização docente requer o desenvolvimento de competências que permitam ao professor mobilizar saberes diversos diante de situações imprevisíveis, com autonomia, responsabilidade e ética. A formação, portanto, deve buscar o desenvolvimento de competências como a capacidade de planejar, avaliar, intervir pedagogicamente e refletir criticamente sobre a prática, superando concepções que reduzem o trabalho docente à execução de tarefas predeterminadas.

O conceito de profissionalidade docente articula-se estreitamente à perspectiva reflexiva, designando o conjunto de saberes, competências, atitudes e valores que caracterizam o exercício profissional do magistério. A construção da profissionalidade é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira e se nutre tanto da formação quanto da experiência. Nóvoa (2017) sublinha a importância de firmar a posição do professor e afirmar a profissão docente, defendendo que a valorização do magistério passa pelo reconhecimento da especificidade do trabalho do professor e pela constituição de uma identidade profissional sólida e socialmente reconhecida.

A contribuição de Paulo Freire (1996) enriquece essa discussão ao enfatizar o caráter político e ético da prática docente. Para Freire, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, bem como o compromisso com uma educação transformadora. A formação continuada, sob essa ótica, não pode reduzir-se ao aprimoramento técnico, devendo incorporar a dimensão crítica e emancipadora do trabalho educativo, comprometida com a construção de uma escola mais justa e democrática.

A perspectiva reflexiva e o conceito de profissionalidade docente têm implicações diretas sobre a concepção de formação continuada que se pretende defender neste estudo. Trata-se de conceber a formação como um espaço de produção de conhecimento profissional, no qual os professores analisam coletivamente suas práticas, problematizam suas experiências e constroem, de modo colaborativo, alternativas para os desafios enfrentados. Essa concepção contrapõe-se aos modelos prescritivos e transmissivos, valorizando a autonomia, a reflexividade e o protagonismo docente.

A formação reflexiva pressupõe, ainda, a constituição de coletivos docentes capazes de sustentar processos de análise e problematização compartilhada da prática. A reflexão, embora envolva uma dimensão individual, ganha potência quando exercida coletivamente, no diálogo entre pares que enfrentam desafios semelhantes. As comunidades profissionais de aprendizagem, nesse sentido, configuram-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento da reflexividade, na

medida em que articulam a troca de experiências, a construção colaborativa de conhecimento e o apoio mútuo entre os professores. A formação continuada, ao fomentar a constituição desses coletivos, contribui para romper o isolamento que frequentemente caracteriza o trabalho docente e para fortalecer a dimensão coletiva da profissão.

Cabe ressaltar, contudo, que a efetivação de uma formação reflexiva depende de condições institucionais favoráveis, como tempo para o estudo e a reflexão, espaços de trabalho coletivo, acompanhamento pedagógico e valorização profissional. Sem essas condições, o discurso da reflexividade corre o risco de transferir aos professores, individualmente, a responsabilidade por sua formação, desconsiderando as dimensões estruturais e políticas que condicionam o trabalho docente. A defesa da prática reflexiva deve, portanto, articular-se à reivindicação de condições dignas de trabalho e de políticas consistentes de valorização do magistério.

Desafios da formação continuada em redes municipais do interior

A discussão sobre os modelos de formação continuada assume contornos específicos quando se considera a realidade das redes públicas municipais localizadas em regiões interioranas. Esses territórios, frequentemente distantes dos grandes centros urbanos e das instituições formadoras, enfrentam desafios particulares que condicionam tanto a oferta quanto a participação dos professores nas ações formativas. A

análise desses desafios é fundamental para compreender as limitações dos modelos vigentes e para propor alternativas mais adequadas às condições concretas dessas redes.

Um primeiro desafio relaciona-se às desigualdades territoriais que marcam a oferta de formação continuada no Brasil. Enquanto as redes situadas em capitais e regiões metropolitanas dispõem de maior acesso a universidades, centros de formação e recursos especializados, os municípios do interior frequentemente carecem de tais estruturas, dependendo de iniciativas próprias muitas vezes limitadas por restrições orçamentárias e técnicas. Essa desigualdade reproduz, no plano da formação docente, as assimetrias mais amplas que caracterizam a federação brasileira, comprometendo o princípio da equidade educacional.

A questão da infraestrutura constitui outro desafio relevante, especialmente no que diz respeito às condições tecnológicas. A expansão das modalidades de formação a distância e online, embora tenha ampliado as possibilidades de acesso, esbarra na precariedade da conectividade e na insuficiência de equipamentos em muitas localidades interioranas. A ausência de internet de qualidade e de dispositivos adequados não apenas inviabiliza determinadas modalidades formativas, como também aprofunda as desigualdades entre os professores, penalizando aqueles que atuam em contextos mais vulneráveis.

A carga horária e as condições de trabalho dos professores representam, igualmente, obstáculos significativos à participação nas formações. A acumulação de jornadas, a

sobrecarga de atividades e a ausência de tempo destinado especificamente ao estudo e à formação dentram em conflito com a exigência de participação em ações formativas, gerando tensões e, por vezes, desmotivação. Quando a formação é percebida como uma sobrecarga adicional, e não como um direito e uma oportunidade de desenvolvimento, sua efetividade fica comprometida, podendo gerar resistência por parte dos educadores.

Um quarto desafio refere-se ao distanciamento entre os conteúdos das formações e as necessidades reais dos professores e das escolas. Não raro, as ações formativas são planejadas de forma centralizada, sem a devida escuta dos docentes e sem a consideração das particularidades dos contextos locais. Essa lógica prescritiva resulta em formações genéricas, descontextualizadas e pouco aplicáveis ao cotidiano escolar, o que reduz seu impacto sobre a prática pedagógica. A falta de um planejamento sistemático e a descontinuidade das ações agravam esse quadro, impedindo a consolidação de processos formativos consistentes.

A ausência de acompanhamento pedagógico contínuo constitui, ainda, um fator que limita a efetividade das formações. Ações formativas isoladas, sem mecanismos de continuidade, monitoramento e apoio à implementação das aprendizagens, tendem a produzir efeitos passageiros e superficiais. A consolidação de mudanças na prática pedagógica requer processos de médio e longo prazo, que articulem formação, acompanhamento e avaliação, de modo a sustentar a transformação das práticas ao longo do tempo. A coordenação

pedagógica das escolas desempenha papel estratégico nesse processo, atuando como elo entre as formações e o cotidiano da sala de aula.

É relevante considerar, ademais, a dimensão da motivação e do reconhecimento profissional como fator que atravessa todos os demais desafios. Quando os professores percebem que as formações são planejadas sem a sua participação, que não respondem às suas necessidades e que não se traduzem em valorização concreta, tende a instalar-se um sentimento de descrédito que compromete o engajamento. Por outro lado, formações que reconhecem o saber docente, que envolvem os professores em seu planejamento e que se articulam a políticas de valorização da carreira tendem a despertar maior adesão e a produzir efeitos mais duradouros. A dimensão subjetiva e simbólica da formação, frequentemente negligenciada, revela-se, assim, decisiva para sua efetividade.

Não se pode desconsiderar, igualmente, o papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica na viabilização e no aproveitamento das formações. A literatura tem evidenciado que o apoio da gestão é fator determinante para a participação dos professores e para a efetiva incorporação das aprendizagens à prática. Gestores que reconhecem a importância da formação, que organizam as condições para a sua realização e que acompanham seus desdobramentos contribuem decisivamente para a sua efetividade. Por outro lado, a ausência desse apoio, ou mesmo a sua desvalorização por parte das instâncias gestoras, configura obstáculo que neutraliza os esforços formativos. Nesse sentido, a qualificação da gestão e da

coordenação pedagógica constitui dimensão indissociável de qualquer política consistente de formação continuada.

O caso de Uruçuí, município localizado no sul do estado do Piauí, ilustra de modo expressivo esse conjunto de desafios. Situado em uma região marcada por contrastes socioeconômicos e por especificidades próprias do semiárido e do cerrado piauiense, o município reúne condições que tornam particularmente complexa a oferta de formação continuada de qualidade. Os esforços empreendidos pela rede municipal no sentido de oferecer ações formativas aos docentes do Ensino Fundamental convivem com as limitações estruturais, orçamentárias e logísticas características dos municípios interioranos, evidenciando a necessidade de modelos formativos sensíveis a essas particularidades.

Diante desse cenário, torna-se imperativo conceber modelos de formação continuada que reconheçam e enfrentem os desafios específicos das redes municipais do interior. Tais modelos devem privilegiar a contextualização, valorizar o saber acumulado pelos docentes, investir na formação centrada na escola e garantir condições adequadas de tempo, infraestrutura e acompanhamento. Somente assim será possível superar a lógica das ações pontuais e descontextualizadas, construindo processos formativos efetivos, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a valorização do trabalho docente nesses territórios.

Formação continuada, cultura digital e cenário pós-pandêmico

O cenário contemporâneo da formação continuada de professores não pode ser compreendido sem a consideração das transformações associadas à cultura digital e dos impactos provocados pela pandemia de Covid-19. Esses fenômenos, embora distintos, articulam-se profundamente, na medida em que a emergência sanitária acelerou processos de digitalização que já vinham se desenhando no campo educacional, impondo aos professores a necessidade de incorporar tecnologias digitais às suas práticas em ritmo e intensidade sem precedentes.

A cultura digital, entendida como o conjunto de práticas, valores e modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento mediados pelas tecnologias digitais, coloca novos desafios à formação docente. Não se trata apenas de capacitar os professores para o uso instrumental de ferramentas tecnológicas, mas de desenvolver uma compreensão crítica e criativa das possibilidades e dos limites dessas tecnologias no contexto educacional. A formação continuada é convocada, assim, a promover o desenvolvimento de competências digitais articuladas a uma reflexão pedagógica consistente sobre os sentidos e as finalidades do uso das tecnologias na escola.

A pandemia de Covid-19, deflagrada em 2020, constituiu um marco que evidenciou, de modo dramático, as desigualdades e as fragilidades do sistema educacional brasileiro no que tange à incorporação das tecnologias. A adoção emergencial do ensino remoto exigiu dos professores uma rápida adaptação a ambientes virtuais, frequentemente sem a

formação e o suporte adequados. Esse contexto expôs as profundas assimetrias de acesso e de domínio das tecnologias entre docentes e estudantes, agravando as desigualdades educacionais, sobretudo nas regiões interioranas e nas populações mais vulneráveis.

A experiência do período pandêmico revelou, simultaneamente, os limites e as potencialidades das modalidades formativas mediadas por tecnologias. Por um lado, evidenciou as dificuldades relacionadas à infraestrutura, à fluência digital e à intensificação do trabalho docente, frequentemente acompanhada de sobrecarga e exaustão. Por outro, demonstrou que as tecnologias digitais podem ampliar o acesso à formação, viabilizar novas formas de colaboração e interação entre os professores e flexibilizar os tempos e espaços formativos, desde que mobilizadas de modo crítico e contextualizado.

O cenário pós-pandêmico impõe, portanto, a necessidade de repensar os modelos de formação continuada à luz das aprendizagens acumuladas durante a emergência sanitária. As modalidades híbridas, que articulam momentos presenciais e a distância, despontam como alternativas promissoras, na medida em que combinam as vantagens da interação direta com a flexibilidade proporcionada pelas tecnologias. Contudo, sua adoção deve ser acompanhada do enfrentamento das desigualdades de infraestrutura e do investimento na formação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias, sob pena de aprofundar as exclusões já existentes.

Imbernón (2016) e Nóvoa (2019) oferecem chaves de leitura relevantes para a compreensão desse cenário. Ao analisarem a formação docente em tempos de complexidade e de metamorfose da escola, esses autores sublinham a necessidade de uma formação que prepare os professores para lidar com a incerteza, a mudança e a diversidade, dimensões intensificadas pela cultura digital e pelo contexto pós-pandêmico. A formação continuada é chamada, assim, a desenvolver não apenas competências técnicas, mas também a capacidade de reinventar a prática pedagógica diante de um mundo em transformação acelerada.

Cabe destacar que a incorporação da cultura digital à formação continuada não deve ser concebida como mera adaptação dos professores às tecnologias, mas como oportunidade de ressignificar as próprias práticas pedagógicas. As tecnologias digitais carregam consigo novas linguagens, novas formas de produção e circulação do conhecimento e novas possibilidades de interação, que demandam uma reflexão pedagógica aprofundada. A formação continuada é convocada, nesse contexto, a promover não apenas a apropriação técnica das ferramentas, mas o desenvolvimento de uma postura crítica e autoral diante delas, capaz de discernir os usos que efetivamente contribuem para a aprendizagem daqueles que reproduzem práticas tradicionais sob nova roupagem.

A experiência acumulada nos últimos anos sugere, ainda, que a formação para a cultura digital não pode ser concebida como evento isolado ou módulo acessório, mas deve integrar-se de modo transversal aos processos formativos. As competências

digitais articulam-se às demais dimensões da profissionalidade docente e devem ser desenvolvidas em conexão com os conteúdos específicos, as metodologias de ensino e as finalidades educativas. Trata-se de superar tanto o tecnicismo, que reduz a formação ao manejo de ferramentas, quanto a recusa às tecnologias, que ignora as transformações em curso na sociedade e na escola. A formação continuada, ao integrar criticamente a cultura digital, contribui para que os professores se apropriem das tecnologias como recursos a serviço de uma educação significativa, inclusiva e emancipadora.

No contexto das redes municipais do interior, a incorporação da cultura digital à formação continuada apresenta-se como desafio e oportunidade. Desafio, na medida em que as limitações de infraestrutura e de acesso podem aprofundar as desigualdades; oportunidade, porque as tecnologias, quando adequadamente apropriadas, podem ampliar o acesso à formação e reduzir o isolamento dos professores que atuam em localidades distantes. O enfrentamento desse duplo aspecto requer políticas públicas que articulem investimento em infraestrutura, formação para a cultura digital e valorização do trabalho docente, de modo a garantir que as transformações tecnológicas se convertam em efetiva melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo analisar, à luz da literatura contemporânea, os modelos de formação continuada

destinados aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com especial atenção aos determinantes de sua efetividade no contexto das redes públicas municipais do interior brasileiro. Ao longo do percurso teórico, procurou-se demonstrar que a compreensão da formação continuada evoluiu significativamente, deslocando-se de uma concepção instrumental e individualizante para uma perspectiva coletiva, reflexiva e contextualizada, que reconhece o professor como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento profissional.

A revisão empreendida permitiu sustentar a tese de que a efetividade da formação continuada não decorre da quantidade de ações ofertadas, mas do grau em que essas ações dialogam com a realidade da escola, valorizam o saber docente e se sustentam na continuidade e na reflexão crítica. Os modelos formativos pontuais, prescritivos e descontextualizados, embora ainda predominantes em muitas redes públicas, revelam-se de baixo impacto sobre a prática pedagógica, ao passo que as formações contínuas, colaborativas, centradas na escola e ancoradas nas necessidades reais dos docentes apresentam maior potencial transformador.

A análise dos marcos legais e das políticas brasileiras de formação evidenciou avanços importantes no reconhecimento da formação continuada como direito do professor e como condição para a qualidade da educação, especialmente a partir das diretrizes mais recentes, que valorizam o desenvolvimento profissional situado e centrado na escola. Contudo, constatou-se a persistência de uma distância significativa entre as prescrições normativas e as condições concretas de oferta,

distância essa que se acentua nos municípios do interior, frequentemente invisibilizados nas formulações de alcance nacional.

A discussão sobre as modalidades formativas demonstrou que não existe um modelo intrinsecamente superior aos demais, mas configurações mais ou menos adequadas a determinados objetivos e contextos. Os modelos mais eficazes tendem a combinar diferentes estratégias, articulando momentos presenciais e a distância, aprofundamento teórico e aplicação prática, dimensões disciplinares e pedagógicas. No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ressaltou-se a importância de articular o aprofundamento específico das áreas do conhecimento com a reflexão pedagógica integradora, reconhecendo a complexidade do trabalho docente nessa etapa.

A perspectiva da prática reflexiva e o conceito de profissionalidade docente ofereceram fundamentos consistentes para a defesa de uma formação concebida como espaço de produção de conhecimento profissional, no qual os professores analisam coletivamente suas práticas e constroem, de modo colaborativo, alternativas para os desafios enfrentados. Ressaltou-se, todavia, que a efetivação dessa concepção depende de condições institucionais favoráveis, sob pena de transferir aos professores, individualmente, uma responsabilidade que é também estrutural e política.

Os desafios específicos das redes municipais do interior, ilustrados pelo caso de Uruçuí, evidenciaram a necessidade de modelos formativos sensíveis às particularidades desses territórios. As desigualdades territoriais, as limitações de

infraestrutura tecnológica, as condições de trabalho dos professores, o distanciamento entre os conteúdos das formações e as necessidades reais e a ausência de acompanhamento pedagógico contínuo configuram obstáculos que devem ser enfrentados por políticas públicas comprometidas com a equidade educacional e com a valorização do magistério.

O exame do cenário contemporâneo, marcado pela cultura digital e pelo contexto pós-pandêmico, apontou tanto os desafios quanto as oportunidades associados à incorporação das tecnologias à formação continuada. Concluiu-se que as transformações tecnológicas, quando adequadamente apropriadas e acompanhadas do enfrentamento das desigualdades de infraestrutura, podem ampliar o acesso à formação e reduzir o isolamento dos professores que atuam em localidades distantes, contribuindo para a superação das assimetrias que historicamente penalizam os territórios interioranos.

Cabe destacar que as reflexões aqui apresentadas, de natureza teórico-bibliográfica, articulam-se a uma investigação empírica em desenvolvimento, voltada à análise dos modelos de formação continuada vivenciados pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uruçuí. A pesquisa de campo, fundamentada em abordagem qualitativa e amparada na análise de conteúdo, permitirá confrontar as discussões teóricas com as percepções dos docentes e coordenadores pedagógicos, contribuindo para a verificação

das hipóteses formuladas e para o aprofundamento da compreensão do fenômeno em seu contexto específico.

Entre as contribuições deste estudo, destaca-se a sistematização de um conjunto de critérios que podem orientar a avaliação e o aprimoramento dos modelos de formação continuada nas redes municipais. A frequência e a regularidade das ações, a pertinência dos temas em relação ao contexto local, a participação ativa dos docentes em seu planejamento, a articulação entre teoria e prática, a existência de acompanhamento pedagógico contínuo e a valorização do saber profissional configuram-se como dimensões fundamentais a serem consideradas. A adoção desses critérios pode contribuir para a superação da lógica das ações isoladas e para a construção de processos formativos mais coerentes e efetivos.

Reconhece-se, por fim, que a presente investigação apresenta limitações inerentes à sua natureza teórico-bibliográfica, as quais serão complementadas pela etapa empírica em desenvolvimento. Sugere-se, ainda, a realização de estudos que aprofundem a análise comparativa entre diferentes redes municipais, que investiguem os efeitos de longo prazo das ações formativas sobre a prática pedagógica e sobre a aprendizagem dos estudantes e que examinem as potencialidades das formações centradas na escola em contextos interioranos. Tais investigações poderão ampliar a compreensão do fenômeno e subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos territórios e às necessidades reais dos professores.

As reflexões desenvolvidas reafirmam a centralidade do professor no processo educativo e a consequente necessidade de investir, de modo consistente e continuado, em seu desenvolvimento profissional. A qualidade da educação básica não se constrói à revelia dos professores, mas com eles e por meio deles, o que torna a formação continuada um componente estratégico de qualquer projeto de melhoria educacional. Reconhecer os docentes como protagonistas de seu próprio processo formativo, valorizar seus saberes e suas experiências e assegurar condições dignas de trabalho e de formação constituem, portanto, imperativos éticos e políticos indissociáveis da busca por uma educação de qualidade.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre as políticas públicas de valorização e qualificação docente, oferecendo subsídios para o aprimoramento das ações formativas no âmbito municipal. A construção de uma educação pública mais equitativa, democrática e de qualidade passa, necessariamente, pelo fortalecimento da formação continuada, concebida não como exigência burocrática ou ação isolada, mas como processo permanente, colaborativo e contextualizado, capaz de dialogar com as necessidades reais do professor e da escola e de promover práticas pedagógicas mais reflexivas, autônomas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020.

Dourado, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e polêmicas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 18, p. 137-153, 2016.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gatti, Bernardete Angelina; Barretto, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Imbernón, Francisco. Ser docente em uma sociedade complexa: a difícil tarefa de ensinar. São Paulo: Cortez, 2016.

Nóvoa, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

Nóvoa, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Perrenoud, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Schön, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

LER É DECIFRAR E COMPREENDER: contribuições da psicolinguística da leitura para o enfrentamento da dislexia na escola

Heitor Augusto de Farias Oliveira
Vitória Márcia Freitas Crispim

RESUMO: A leitura é eixo central da escolarização, e suas dificuldades figuram entre os desafios mais persistentes da docência. Entre elas, a dislexia do desenvolvimento, de origem neurobiológica, marcada por déficit no processamento fonológico, destaca-se por ser frequentemente confundida, na sala de aula, com desinteresse ou falta de esforço. Este artigo, articulando Linguística e Fonoaudiologia, revisa as contribuições dos modelos psicolinguísticos de processamento da leitura para a compreensão, identificação e enfrentamento pedagógico da dislexia. Trata-se de revisão integrativa da literatura, com base em fontes nacionais e internacionais. Os resultados organizam-se em seis eixos: o conceito de dislexia para além do diagnóstico clínico; os modelos psicolinguísticos da leitura, com destaque para o modelo de dupla rota e a concepção simples de leitura; a consciência fonológica como elo entre teoria linguística e prática alfabetizadora; as implicações da transparência ortográfica do português brasileiro; os marcos legais das políticas de alfabetização e inclusão; e o papel docente na identificação precoce e articulação com a Fonoaudiologia. Conclui-se que os fundamentos psicolinguísticos qualificam o olhar pedagógico, evitam rotulações precipitadas e fortalecem a leitura como responsabilidade compartilhada.

Palavras-chave: Dislexia. Alfabetização. Consciência fonológica. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler é, talvez, a mais decisiva das aquisições escolares. Sobre a leitura assenta-se todo o percurso de escolarização: dela dependem o acesso ao conhecimento das demais áreas, a autonomia intelectual do estudante e, em larga medida, sua trajetória social. Não surpreende, portanto, que as dificuldades de leitura figurem entre as preocupações mais constantes do trabalho docente. O professor que acompanha uma turma de alfabetização ou dos anos iniciais convive cotidianamente com o descompasso entre crianças que avançam com fluência e outras que, a despeito do esforço e da exposição ao ensino, permanecem presas à decifração penosa de cada palavra.

Entre as muitas razões desse descompasso, uma merece atenção particular por sua natureza específica e por sua frequente invisibilidade: a dislexia do desenvolvimento. Compreendida hoje como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, a dislexia caracteriza-se por dificuldades persistentes e inesperadas no reconhecimento preciso e fluente das palavras escritas, dificuldades que não se explicam por baixa inteligência, por falta de oportunidades educacionais ou por comprometimentos sensoriais evidentes. Justamente por ser inesperada, por contrastar com o desempenho da criança em outros domínios, a dislexia tende a ser mal interpretada no ambiente escolar. Com frequência, o estudante disléxico é tomado por desatento,

desmotivado, imaturo ou simplesmente preguiçoso, rótulos que agravam o quadro e adiam a intervenção adequada.

Esse cenário expõe uma lacuna que este artigo pretende ajudar a preencher. Há uma vasta produção científica, oriunda sobretudo da Psicolinguística e da Neuropsicologia da leitura, que esclarece como o cérebro humano processa a palavra escrita, como esse processamento se constrói ao longo da alfabetização e o que, exatamente, falha no leitor disléxico. Esse conhecimento, contudo, nem sempre chega traduzido à formação e à prática do professor, permanecendo restrito aos espaços clínicos e acadêmicos. A Linguística e a Fonoaudiologia partilham, nesse ponto, um mesmo objeto, a linguagem e, em particular, a relação entre fala e escrita, e podem, em diálogo, oferecer ao educador instrumentos conceituais valiosos.

Coloca-se, assim, a questão norteadora desta revisão: o que a psicolinguística da leitura tem a oferecer à prática pedagógica diante da dislexia? Em outras palavras, de que maneira a compreensão dos mecanismos que sustentam a leitura, e dos que se encontram comprometidos na dislexia, pode qualificar o olhar do professor, prevenir rotulações precipitadas e fundamentar estratégias de ensino e de apoio mais consistentes?

O objetivo geral do trabalho é revisar as contribuições dos modelos psicolinguísticos de processamento da leitura para a compreensão, a identificação e o enfrentamento pedagógico da dislexia no contexto escolar. Como objetivos específicos, pretende-se: caracterizar o conceito atual de dislexia em termos acessíveis ao educador; apresentar os principais modelos

psicolinguísticos da leitura e da sua aprendizagem; discutir o papel central da consciência fonológica como ponte entre a teoria linguística e a alfabetização; examinar as implicações da transparência ortográfica do português brasileiro; situar o tema no quadro das políticas e dos marcos legais brasileiros de alfabetização e de inclusão; e refletir sobre o papel do professor na identificação precoce e na articulação com a Fonoaudiologia.

A pertinência da discussão justifica-se em pelo menos três planos. No plano científico, reúne, em chave educacional, uma literatura dispersa entre a Linguística, a Psicologia Cognitiva e a Fonoaudiologia. No plano pedagógico, oferece subsídios para que o professor compreenda, com mais precisão, um fenômeno que enfrenta com frequência, mas para o qual raramente recebeu formação. No plano social, contribui para reduzir o sofrimento e a exclusão de estudantes cujas dificuldades, mal compreendidas, alimentam o fracasso e a evasão escolares. Trata-se, em suma, de aproximar o saber psicolinguístico da realidade concreta da sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo configura-se como uma revisão integrativa da literatura, modalidade que permite reunir, analisar e sintetizar de modo ordenado a produção científica disponível sobre determinado tema, combinando estudos de naturezas diversas em torno de uma questão norteadora. A escolha por essa modalidade, em vez da revisão sistemática stricto sensu, justifica-se pelo caráter conceitual e interdisciplinar do objeto,

que recomenda uma abordagem abrangente, capaz de integrar fundamentos teóricos, evidências empíricas e implicações pedagógicas.

A questão norteadora, conforme enunciado na introdução, foi assim formulada: o que a psicolinguística da leitura tem a oferecer à prática pedagógica diante da dislexia? A partir dela, o levantamento bibliográfico foi conduzido em bases de dados nacionais e internacionais, entre elas a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS/LILACS), a base Education Resources Information Center (ERIC) e o Portal de Periódicos da Capes, complementadas pela consulta a obras de referência consagradas na área, em formato de livro e capítulo de livro, dada a importância dessas fontes para a fundamentação teórica do campo.

Os descritores empregados, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, foram: dislexia, leitura, consciência fonológica, processamento fonológico, alfabetização, práticas pedagógicas e educação inclusiva, bem como seus equivalentes em língua inglesa (dyslexia, reading, phonological awareness, literacy). Adotaram-se como critérios de inclusão: textos que abordassem a dislexia ou o processamento da leitura em perspectiva psicolinguística, cognitiva ou educacional; publicações em português, inglês ou espanhol; e materiais com acesso ao texto integral. Foram excluídos os trabalhos que tratassem exclusivamente de aspectos médicos, farmacológicos ou genéticos da dislexia sem implicação pedagógica direta, bem como resumos não acompanhados do texto completo.

A análise do material selecionado seguiu um movimento de leitura, fichamento e categorização temática, do qual emergiram os seis eixos que estruturam a seção de desenvolvimento deste artigo. Cumpre registrar que, por se tratar de revisão de caráter integrativo e teórico, voltada à fundamentação conceitual do tema para o público da Educação, privilegiou-se a síntese qualitativa e a articulação entre as fontes, em detrimento da quantificação exaustiva dos estudos recuperados.

A DISLEXIA PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO CLÍNICO: O QUE O PROFESSOR PRECISA SABER

Antes de examinar como se processa a leitura, convém esclarecer o que se entende, hoje, por dislexia, e, sobretudo, o que o professor precisa saber a respeito dela. A palavra, de uso corrente e por vezes banalizado, designa um quadro específico e bem delimitado, que não se confunde com qualquer dificuldade de leitura. A definição mais difundida internacionalmente, formulada pela International Dyslexia Association (2002) e amplamente referida na literatura, caracteriza a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, marcado por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por problemas de soletração e decodificação, dificuldades que decorrem tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem e que são inesperadas em relação a outras capacidades cognitivas e às condições de ensino oferecidas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), por sua vez, não emprega o termo dislexia como categoria autônoma, mas o situa sob o guarda-chuva mais amplo do Transtorno Específico da Aprendizagem, com prejuízo na leitura, reconhecendo, porém, que o termo dislexia permanece em uso para designar o padrão de dificuldades centrado na decodificação e na fluência. Para os fins deste trabalho, importa reter dois traços dessas definições: a origem neurobiológica do quadro e a centralidade do componente fonológico, aspectos que serão retomados nas seções seguintes.

Distinguir a dificuldade do transtorno

Do ponto de vista pedagógico, a distinção mais relevante não é a que separa uma definição da outra, mas a que separa a dificuldade de leitura, comum, transitória e ligada a fatores diversos, do transtorno específico que é a dislexia. Nem toda criança que lê com dificuldade é disléxica. Há crianças cujas dificuldades decorrem de oportunidades educacionais insuficientes, de métodos de alfabetização inadequados, de problemas socioemocionais, de ausências frequentes ou de outras condições que, uma vez sanadas, permitem a recuperação do percurso de leitura. A essas dificuldades, mais reativas ao ensino, costuma-se reservar a designação de dificuldades de leitura, distinguindo-as do transtorno propriamente dito.

A dislexia, ao contrário, é persistente e resistente: mantém-se apesar de ensino adequado, de inteligência preservada e de esforço da criança. É essa persistência inesperada o que mais deve alertar o professor. Quando um estudante que compreende bem o que lhe é lido oralmente, que raciocina com desenvoltura e que demonstra interesse continua, contudo, a tropeçar na decifração de palavras muito além do tempo esperado, há razão para suspeitar de um quadro específico, e não de mera falta de empenho. Distinguir a dificuldade do transtorno é, portanto, condição para duas atitudes pedagógicas opostas e igualmente necessárias: não rotular precipitadamente como disléxica uma criança que apenas precisa de mais ensino, e não negligenciar como preguiçosa uma criança que, de fato, enfrenta um transtorno.

Cabe uma ressalva importante quanto aos limites do papel docente. O diagnóstico da dislexia é tarefa de uma equipe interdisciplinar, que reúne, conforme o caso, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista e psicopedagogo, e não compete ao professor estabelecê-lo. O que compete ao educador, e que este artigo procura fundamentar, é algo distinto e igualmente decisivo: compreender o fenômeno, observar os sinais, ajustar o ensino e encaminhar oportunamente. A suspeita pedagógica bem informada é o primeiro elo de uma cadeia que pode mudar a trajetória de um estudante.

A dislexia em números: prevalência e impacto escolar

Para dimensionar a relevância do tema, convém ter presente que a dislexia não é uma raridade. Embora as estimativas variem de modo considerável conforme os critérios diagnósticos adotados, os instrumentos utilizados e a língua em estudo, a literatura costuma situar sua prevalência em torno de cinco a dez por cento da população escolar, percentuais que, projetados sobre uma sala de aula típica, sugerem a presença provável de ao menos um ou dois estudantes disléxicos em boa parte das turmas. Trata-se, portanto, de um fenômeno com o qual o professor convive de fato, ainda que nem sempre o reconheça como tal.

Mais importante que o número, porém, é o impacto. A dificuldade de leitura não permanece confinada às aulas de língua portuguesa: por ser a leitura instrumento de acesso a todas as áreas do conhecimento, suas falhas repercutem em matemática, em ciências, em história, em toda atividade que dependa do texto escrito. A essa repercussão cognitiva soma-se, com frequência, um custo emocional elevado. O estudante que se esforça e, ainda assim, fracassa repetidamente diante dos colegas tende a desenvolver baixa autoestima, ansiedade diante da leitura e desinteresse pela escola, num ciclo em que a dificuldade inicial, mal compreendida, alimenta o desengajamento e amplia o atraso. Compreender a dislexia é, também, uma forma de interromper esse ciclo antes que ele se consolide.

COMO SE LÊ E COMO SE APRENDE A LER: O APORTE DA PSICOLINGUÍSTICA

Para compreender o que falha na dislexia, é preciso antes compreender o que acontece quando se lê. A leitura, que ao olho do adulto experiente parece um ato simples e imediato, resulta de uma engrenagem cognitiva complexa, construída ao longo de anos de aprendizagem. A Psicolinguística, disciplina que estuda os processos mentais envolvidos na produção e na compreensão da linguagem, oferece modelos que descrevem essa engrenagem e que, longe de interessarem apenas ao especialista, podem servir ao professor como verdadeiros mapas do território que ele ajuda a criança a percorrer.

O modelo de dupla rota

Entre esses modelos, o de dupla rota, formulado no âmbito da psicologia cognitiva e sistematizado por Coltheart e colaboradores (2001), tornou-se uma referência central para a compreensão da leitura de palavras. Segundo esse modelo, o leitor proficiente dispõe de dois caminhos, ou rotas, para converter a palavra escrita em significado e em pronúncia. A primeira é a rota fonológica, ou sublexical, pela qual o leitor converte cada letra, ou grupo de letras, no som correspondente, montando a palavra a partir de suas partes, é a rota da decodificação, indispensável para ler palavras novas, raras ou inventadas. A segunda é a rota lexical, ou direta, pela qual o leitor reconhece a palavra inteira, de imediato, como uma forma já conhecida e armazenada em seu léxico mental, é a rota que

torna possível a leitura veloz e automática de palavras familiares.

Para o educador, a utilidade desse modelo está em oferecer um mapa do que a criança precisa construir ao longo da alfabetização. No início, o aprendiz dispõe apenas da rota fonológica em construção: lê devagar, soletrando, montando cada palavra som a som. À medida que essa decodificação se exercita e se automatiza, as palavras frequentes vão sendo gravadas no léxico mental, e a rota lexical se instala, permitindo o reconhecimento imediato. A leitura fluente do adulto é, assim, o produto da integração harmoniosa das duas rotas. A rota fonológica não é, portanto, uma etapa a ser superada e abandonada, mas o próprio mecanismo que alimenta a construção da rota lexical: é decodificando repetidamente que a criança aprende a reconhecer.

É precisamente nesse ponto que o modelo ilumina a dislexia. O leitor disléxico apresenta, de modo característico, um comprometimento da rota fonológica: a conversão de letras em sons faz-se com lentidão, esforço e imprecisão. Como consequência, falha sobretudo na leitura de palavras desconhecidas e de pseudopalavras, sequências pronunciáveis, mas inventadas, como tovima ou plústeno, que não podem ser reconhecidas de memória e exigem, obrigatoriamente, a decodificação. Por isso, a leitura de pseudopalavras tornou-se, na literatura, um dos marcadores mais sensíveis da dislexia: ela isola a rota fonológica e revela sua fragilidade. Comprometida a porta de entrada que alimenta o léxico, a construção da rota lexical também se ressente, e o leitor disléxico tende a

permanecer lento e impreciso mesmo diante de palavras que já deveria reconhecer.

A concepção simples de leitura

Se o modelo de dupla rota descreve o reconhecimento da palavra, um segundo modelo, de notável produtividade pedagógica, situa esse reconhecimento no quadro mais amplo da leitura como compreensão. Trata-se da concepção simples de leitura, proposta por Gough e Tunmer (1986), segundo a qual a leitura compreensiva resulta do produto de dois componentes: a decodificação e a compreensão linguística. Em sua formulação clássica, a leitura é igual à decodificação multiplicada pela compreensão. A operação é uma multiplicação, e não uma soma, o que tem uma consequência importante: se qualquer dos dois fatores for nulo ou muito reduzido, o resultado, a leitura compreensiva, também o será.

Apesar de seu nome, a concepção é tudo menos simplória; sua força reside justamente em separar com clareza dois componentes que a prática escolar muitas vezes confunde. De um lado, a decodificação: a capacidade de converter a escrita em linguagem, de transformar letras em sons e palavras. De outro, a compreensão linguística: a capacidade de entender a linguagem oral, que mobiliza vocabulário, conhecimento de mundo, sintaxe e inferência. Ler, nessa perspectiva, é decifrar e compreender, e ambos os componentes são necessários, nenhum suficiente por si só.

Essa distinção é particularmente esclarecedora para o caso da dislexia. O estudante disléxico apresenta, tipicamente, um

comprometimento específico da decodificação, ao passo que sua compreensão linguística permanece preservada. É o que explica o contraste, tantas vezes observado em sala, entre uma criança que entende perfeitamente a história quando lhe é lida em voz alta, mas que fracassa quando precisa lê-la por conta própria. O problema não está na compreensão, mas na decifração que lhe dá acesso. Reconhecer esse contraste tem implicações pedagógicas diretas: indica que se deve, simultaneamente, investir no fortalecimento da decodificação, o componente comprometido, e preservar e estimular a rica compreensão linguística da criança, garantindo-lhe, por meios alternativos como a leitura em voz alta pelo professor ou os recursos de áudio, o acesso ao conhecimento que sua leitura autônoma ainda não permite.

A concepção simples de leitura presta, ainda, um serviço ao diagnóstico pedagógico mais geral. Diante de uma criança que não compreende o que lê, ela convida o professor a perguntar onde está a falha: na decodificação, na compreensão linguística, ou em ambas. Há maus leitores cujo problema é de decodificação, com compreensão preservada, o perfil típico da dislexia; há os que decodificam bem, mas compreendem mal, por limitações de vocabulário ou de conhecimento; e há os que falham nos dois componentes. Cada perfil reclama uma resposta pedagógica distinta, e a clareza conceitual é o primeiro passo para oferecê-la.

Os estágios de desenvolvimento da leitura

Um terceiro aporte da psicolinguística diz respeito ao desenvolvimento da leitura, isto é, à sequência pela qual a criança constrói, ao longo do tempo, a capacidade de ler. Modelos como o de Frith (1985) descrevem esse percurso em estágios sucessivos. Num primeiro momento, dito logográfico, a criança reconhece algumas palavras de modo global, como se fossem desenhos ou logotipos, a partir de pistas visuais salientes, sem ainda relacionar letras e sons, é o que ocorre quando reconhece o próprio nome ou a marca de um produto sem saber, propriamente, lê-los. Num segundo momento, dito alfabético, a criança descobre o princípio fundamental da escrita: que as letras representam sons e que, combinando-os, é possível ler qualquer palavra. É a fase da decodificação, em que a rota fonológica se constrói. Num terceiro momento, dito ortográfico, o reconhecimento das palavras frequentes torna-se direto e automático, instalando-se a rota lexical e, com ela, a fluência.

Para o professor, conhecer essa progressão tem o valor de oferecer uma régua com a qual situar cada estudante. Permite reconhecer que a soletração lenta não é, em si, um defeito, mas um estágio necessário; e permite identificar quando uma criança permanece presa, por tempo excessivo, num estágio que já deveria ter superado. A dislexia, à luz desses modelos, manifesta-se sobretudo como uma dificuldade em transpor o estágio alfabético: a criança custa a descobrir e a automatizar a relação entre letras e sons, e por isso demora a alcançar a leitura

ortográfica e fluente. Situar o estudante nessa progressão ajuda o educador a ajustar suas expectativas e a calibrar suas intervenções.

Da decodificação à fluência: automatização e modelos conexionistas

Os modelos até aqui apresentados descrevem sobretudo a leitura da palavra isolada; convém, contudo, dizer uma palavra sobre o ponto de chegada de todo o processo: a fluência. Ler com fluência é ler com precisão, rapidez e prosódia adequada, de modo tão automático que a atenção do leitor pode dedicar-se inteiramente à compreensão, e não à decifração. A automatização é, nesse sentido, o que liberta os recursos cognitivos para o entendimento: enquanto a criança despende esforço para reconhecer cada palavra, sobra-lhe pouca capacidade para acompanhar o sentido do que lê. É por isso que a falta de fluência, característica da dislexia em ortografias transparentes como a do português, compromete não apenas a velocidade, mas a própria compreensão.

A literatura psicolinguística contemporânea complementou o modelo de dupla rota com abordagens conexionistas, das quais o modelo do triângulo, proposto por Seidenberg e McClelland (1989), é o exemplo mais influente. Em vez de postular rotas separadas, esses modelos concebem a leitura como o produto da ativação simultânea e interativa de unidades de informação ortográfica, fonológica e semântica, conectadas em rede e ajustadas pela experiência. Sem entrar no detalhe técnico, importa reter, para os fins pedagógicos deste

trabalho, uma consequência que esses modelos tornam particularmente nítida: a leitura hábil se constrói pela exposição repetida e pela prática, que vão fortalecendo as conexões entre a forma escrita das palavras e seus sons e significados. Daí a importância, no ensino, da prática frequente e significativa da leitura, não como mera repetição mecânica, mas como o exercício que consolida e automatiza o reconhecimento. Para o estudante com dislexia, cujas conexões fonológicas se estabelecem com maior dificuldade, essa prática precisa ser mais sistemática, mais explícita e mais prolongada do que a que basta aos demais.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: A PONTE ENTRE A LINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO

Se há um conceito em que a Linguística, a Fonoaudiologia e a Educação se encontram de modo mais evidente, esse conceito é o de consciência fonológica. Trata-se da capacidade de perceber, refletir sobre e manipular os sons da fala, isto é, de tratar a linguagem oral não apenas como veículo de significado, mas como objeto sonoro passível de análise. Manifesta-se em habilidades como identificar palavras que rimam, perceber quantas sílabas tem uma palavra, isolar o som inicial de um vocábulo ou inverter os fonemas de uma sequência. Embora pareça uma habilidade menor, a consciência fonológica revela-se um dos fatores mais decisivos para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A razão dessa centralidade torna-se clara quando se considera a natureza do sistema alfabético. Escrever

alfabeticamente é representar, por meio de letras, os sons da fala. Ora, para compreender esse princípio, a criança precisa primeiro tomar consciência de que a fala se compõe de sons, algo que está longe de ser óbvio. No fluxo natural da fala, os sons não se apresentam isolados nem segmentados; pronunciamos pato como um bloco sonoro contínuo, não como a justaposição nítida de quatro fonemas. Descobrir que esse bloco pode ser decomposto em unidades, e que a cada unidade corresponde uma letra, é a chave que abre a porta da escrita alfabética. A consciência fonológica é, nesse sentido, a contrapartida cognitiva do princípio alfabético.

A literatura científica acumulou, ao longo de décadas, robusta evidência sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura. Estudos pioneiros, como o de Bradley e Bryant (1983), demonstraram que a sensibilidade aos sons da fala, medida antes da alfabetização, prediz o desempenho posterior em leitura, e que o treino dessa sensibilidade produz ganhos na aprendizagem. No Brasil, pesquisas como as de Capovilla e Capovilla (2000), de Cardoso-Martins (1995) e de Maluf e Barrera (1997), entre outras, confirmaram, para o português, a importância da consciência fonológica na alfabetização. Consolidou-se, assim, a compreensão de que essa habilidade mantém com a leitura uma relação de reciprocidade: ela favorece a aprendizagem da escrita e, ao mesmo tempo, é por ela aprofundada, num processo de mútua alimentação.

O déficit fonológico no cerne da dislexia

É no terreno da consciência e do processamento fonológicos que se encontra a explicação hoje dominante para a dislexia: a hipótese do déficit fonológico. Segundo essa hipótese, amplamente sustentada por autores como Snowling (2004), Vellutino e colaboradores (2004) e Stanovich (1988), o núcleo do quadro disléxico está numa dificuldade específica de representar, armazenar e manipular os sons da linguagem. O leitor disléxico teria representações fonológicas menos precisas e de acesso mais lento, o que comprometeria justamente a operação fundamental da leitura alfabética: a associação entre letras e sons. Daí decorrem as dificuldades de decodificação, a lentidão na leitura e os erros característicos.

A hipótese do déficit fonológico tem a virtude de articular, numa explicação unificada, fenômenos que, vistos isoladamente, pareceriam dispersos: a dificuldade de decodificar, o desempenho rebaixado em tarefas de consciência fonológica, os problemas de memória de trabalho verbal e a lentidão no acesso a nomes. Todos esses sintomas remeteriam a uma mesma raiz, situada no processamento da informação fonológica. É essa convergência explicativa que faz da hipótese fonológica o eixo da pesquisa contemporânea sobre a dislexia, ainda que, como se verá, ela não esgote o fenômeno.

Outras hipóteses explicativas

A literatura registra, com efeito, hipóteses complementares e concorrentes, que o professor bem

informado deve conhecer para evitar leituras simplistas. Uma delas destaca o papel da nomeação automática rápida, isto é, da velocidade com que o indivíduo acessa e pronuncia, em sequência, nomes de itens familiares como cores, letras ou números. Crianças com dislexia frequentemente se mostram lentas nessas tarefas, e essa lentidão prediz dificuldades de leitura de modo parcialmente independente da consciência fonológica. A partir dessa constatação, Wolf e Bowers (1999) propuseram a hipótese do duplo déficit, segundo a qual os quadros mais graves de dislexia combinariam dois comprometimentos, o da consciência fonológica e o da velocidade de nomeação, ao passo que os quadros com apenas um dos déficits seriam menos severos.

Outras hipóteses deslocam o foco do plano estritamente linguístico para o plano sensorial e motor. A teoria magnocelular, associada a autores como Stein (2001), atribui parte das dificuldades a alterações em vias do sistema visual e auditivo responsáveis pelo processamento rápido de estímulos. A teoria cerebelar, por sua vez, relaciona a dislexia a um funcionamento atípico do cerebelo, com repercussões sobre a automatização de habilidades, inclusive a leitura. Tais hipóteses permanecem objeto de debate e não substituem a explicação fonológica, hoje predominante; reconhecê-las, contudo, é importante para que o educador compreenda a dislexia como um fenômeno multifacetado, e não como um rótulo de causa única. O que interessa reter, do ponto de vista pedagógico, é que, qualquer que seja a combinação de fatores, o componente

fonológico permanece central e constitui o principal alvo das intervenções educacionais de eficácia comprovada.

Os níveis da consciência fonológica e o trabalho pedagógico

Para o professor, não basta saber que a consciência fonológica importa; convém conhecer sua estrutura interna, pois ela não é uma habilidade única, mas um conjunto de habilidades de complexidade crescente. Costuma-se distinguir, na literatura, ao menos três níveis. O primeiro é a consciência das palavras e das sílabas, a percepção de que a fala se segmenta em palavras e de que estas se dividem em sílabas, habilidade relativamente acessível, que as crianças manifestam cedo, ao bater palmas marcando as sílabas de um nome, por exemplo. O segundo é a consciência intrassilábica, ligada à percepção de rimas e aliterações, isto é, à semelhança sonora entre partes de palavras, explorada de modo natural nas cantigas, nos trava-línguas e nas brincadeiras da tradição oral. O terceiro, e mais exigente, é a consciência fonêmica, a percepção de que as palavras se decompõem em fonemas, as menores unidades sonoras, justamente o nível mais diretamente relacionado à aprendizagem da escrita alfabética e o que mais se mostra comprometido na dislexia.

Essa gradação tem consequências pedagógicas precisas. Sugere que o trabalho com a consciência fonológica deve seguir, em linhas gerais, do mais simples ao mais complexo: das palavras e sílabas às rimas, e destas aos fonemas. Sugere, também, que muitas atividades valiosas não exigem material

sofisticado nem tempo excessivo, podendo integrar-se com naturalidade ao cotidiano da alfabetização, jogos de rima, identificação de sons iniciais, contagem de sílabas, substituição de fonemas para formar novas palavras. Para o estudante com dislexia, tais atividades, conduzidas de modo sistemático e com a intensidade necessária, constituem precisamente o tipo de intervenção cuja eficácia a pesquisa documenta. E, por beneficiarem toda a turma, podem ser realizadas sem segregar o estudante com dificuldade, em consonância com os princípios da educação inclusiva. O conhecimento da estrutura da consciência fonológica converte-se, assim, em um instrumento concreto de planejamento, que aproxima o achado da pesquisa do plano de aula.

A DISLEXIA EM PORTUGUÊS: TRANSPARÊNCIA ORTOGRÁFICA E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Boa parte da literatura mais influente sobre a dislexia foi produzida em língua inglesa e descreve o quadro tal como ele se manifesta em falantes do inglês. Transpor essas descrições, sem mediação, para a realidade do português brasileiro seria um equívoco, pois as línguas diferem num aspecto que afeta diretamente a aprendizagem da leitura: o grau de regularidade da relação entre letras e sons, ou, na expressão técnica, a profundidade ortográfica. A chamada hipótese da profundidade ortográfica, discutida por autores como Katz e Frost (1992), sustenta que as ortografias se distribuem ao longo de um continuum, das mais transparentes às mais opacas, e que esse grau de transparência condiciona os processos de leitura.

Numa ortografia transparente, cada letra corresponde de modo regular e previsível a um som, e vice-versa; a decodificação, nesse caso, é relativamente direta. Numa ortografia opaca, ao contrário, as correspondências são irregulares e cheias de exceções: em inglês, uma mesma sequência de letras pode ter pronúncias muito distintas, e um mesmo som pode ser grafado de muitas maneiras. O português brasileiro situa-se numa posição intermediária, claramente mais transparente que o inglês, ainda que menos regular que línguas como o finlandês ou o italiano. Suas correspondências entre letras e sons, embora comportem irregularidades e dependências de contexto, são, em larga medida, sistemáticas e ensináveis, como descreveram, para o português, autores como Scliar-Cabral (2003) e Lemle (1987).

Essa diferença tem consequências importantes para a manifestação da dislexia e para o ensino. Em ortografias mais transparentes, como a do português, o sintoma mais saliente da dislexia tende a ser menos a imprecisão na leitura, as crianças acabam, com esforço, decodificando corretamente, e mais a lentidão e a falta de fluência: o leitor disléxico decifra, mas devagar e com custo elevado, sem alcançar a automatização esperada. Isso significa que, em português, o professor deve atentar não apenas para os erros de leitura, mas sobretudo para o ritmo e o esforço com que a criança lê. Um estudante que lê corretamente, porém com lentidão persistente e visível fadiga, pode estar sinalizando um quadro que a mera contagem de erros não revelaria.

Há, ainda, uma implicação de ordem mais geral, que diz respeito aos métodos de alfabetização. Justamente por ser razoavelmente transparente, o português é uma língua em que o ensino sistemático das correspondências entre letras e sons tende a ser particularmente produtivo. Tornar explícito para a criança o funcionamento do sistema alfabético, em vez de esperar que ela o descubra sozinha, favorece a construção da rota fonológica e beneficia todos os aprendizes, com vantagem especial para os que apresentam maior dificuldade, como os disléxicos. Esse é o ponto em que a discussão psicolinguística desemboca, inevitavelmente, no debate sobre as políticas e os métodos de alfabetização, objeto da seção seguinte.

Leitura e escrita: a dislexia e suas repercussões na ortografia

Embora a dislexia se defina centralmente por dificuldades de leitura, suas repercussões alcançam também a escrita, o que o professor observa com frequência. Como leitura e escrita compartilham, em boa medida, o mesmo alicerce, a relação entre sons e letras, o comprometimento fonológico que dificulta a decodificação dificulta igualmente a codificação, isto é, a operação inversa de representar, por escrito, os sons da fala. Daí as dificuldades ortográficas que acompanham, tipicamente, o quadro disléxico: trocas de letras que correspondem a sons próximos, omissões, inversões, junções e separações indevidas de palavras, dificuldades que persistem além do tempo em que os colegas já consolidaram a escrita convencional.

Importa, contudo, evitar dois equívocos. O primeiro é confundir os erros ortográficos próprios do percurso normal de alfabetização, que toda criança comete enquanto constrói hipóteses sobre a escrita, com os erros persistentes e desproporcionais que sinalizam dificuldade específica. O segundo é tratar a escrita disléxica como descuido ou desleixo, quando ela resulta, ao contrário, de um esforço genuíno frustrado por um obstáculo de natureza linguística. Do ponto de vista pedagógico e avaliativo, isso recomenda cautela: penalizar reiteradamente a ortografia de um estudante disléxico, sem distinguir o erro que decorre do transtorno do que decorre do desconhecimento do conteúdo, é injusto e contraproducente. Avaliar o que a criança sabe, e não apenas o modo como o grafa, é princípio elementar de equidade que a compreensão da dislexia torna evidente.

POLÍTICAS E MARCOS LEGAIS DA ALFABETIZAÇÃO E DA INCLUSÃO NO BRASIL

A discussão até aqui conduzida não se desenrola no vazio, mas num contexto educacional regido por políticas públicas e marcos legais que, nos últimos anos, deram destaque crescente à alfabetização e à inclusão. Conhecer esse contexto é indispensável ao professor, tanto porque ele baliza sua prática quanto porque nele se inscrevem direitos dos estudantes com transtornos de aprendizagem.

No plano curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabeleceu a alfabetização como foco prioritário dos primeiros anos do ensino fundamental, fixando

a expectativa de que as crianças se alfabetizem até o fim do segundo ano e enfatizando, entre os objetos de conhecimento, o trabalho com as relações entre fonemas e grafemas e com a consciência fonológica. Trata-se de uma inflexão importante, que aproxima o currículo oficial dos achados da pesquisa psicolinguística sobre a importância do ensino explícito do princípio alfabético.

No plano das políticas específicas, a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765 (BRASIL, 2019), adotou de modo expresso a perspectiva da chamada ciência cognitiva da leitura, conferindo papel de relevo à consciência fonológica, ao princípio alfabético e à instrução fônica sistemática. Cumpre registrar, em nome do equilíbrio, que essa política suscitou debate intenso no campo educacional brasileiro. Setores ligados às tradições do letramento e da perspectiva sociocultural da alfabetização criticaram o que consideraram uma ênfase excessiva nos aspectos mais mecânicos da decodificação, em detrimento das dimensões sociais e discursivas da leitura e da escrita. O educador atento fará bem em não tomar partido de modo simplista: decodificação e compreensão, princípio alfabético e práticas sociais de leitura não são alternativas excludentes, mas componentes complementares de uma alfabetização plena, como a própria concepção simples de leitura, discutida anteriormente, ajuda a perceber.

No plano dos direitos, por fim, consolidou-se um conjunto de dispositivos voltados à inclusão dos estudantes com deficiência e com transtornos de aprendizagem. A Lei Brasileira

de Inclusão (BRASIL, 2015) assegura o direito à educação inclusiva e às adaptações necessárias, e a Lei nº 14.254 (BRASIL, 2021) dispôs especificamente sobre o acompanhamento integral de educandos com dislexia, com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade ou com outros transtornos de aprendizagem, prevendo medidas de identificação precoce e de apoio no âmbito da rede de ensino. Tais marcos transferem para a escola responsabilidades concretas, que vão da atenção aos sinais à oferta de condições adequadas de aprendizagem e avaliação. É à luz dessas responsabilidades que se deve pensar o papel do professor, tema da próxima seção.

Há, porém, uma condição sem a qual os marcos legais e curriculares correm o risco de permanecer letra morta: a formação dos professores. De pouco vale prescrever a identificação precoce da dislexia ou o trabalho com a consciência fonológica se os docentes não recebem, na formação inicial e continuada, os fundamentos que lhes permitam compreender esses fenômenos. A literatura e a experiência do campo apontam, com insistência, a lacuna existente nesse ponto: muitos cursos de licenciatura e de pedagogia dedicam atenção insuficiente aos processos psicolinguísticos da leitura e aos transtornos de aprendizagem, de modo que o professor chega à sala de aula sem o repertório conceitual necessário para reconhecer e apoiar o estudante disléxico. Suprir essa lacuna é, talvez, a condição mais decisiva para que as políticas se traduzam em prática efetiva, e é precisamente para esse esforço formativo que trabalhos de

divulgação e de articulação interdisciplinar, como o que aqui se propõe, pretendem contribuir.

O PROFESSOR, A ESCOLA E A FONOAUDIOLOGIA: IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E PRÁTICAS DE APOIO

Reunidos os fundamentos psicolinguísticos e o contexto legal, resta a pergunta mais prática: o que pode e deve fazer o professor diante da dislexia? A resposta organiza-se em torno de três frentes complementares, observar e identificar, ajustar o ensino e articular-se com os demais profissionais, todas elas situadas no horizonte de uma educação inclusiva e colaborativa.

O olhar do professor e a identificação precoce

A primeira frente é a da observação atenta. Embora não lhe caiba diagnosticar, o professor é, em geral, o primeiro adulto em condições de perceber que algo não vai bem na aprendizagem da leitura de um estudante. Sua posição é privilegiada: acompanha a criança diariamente, ao longo do tempo, e dispõe de uma referência comparativa, a turma, que lhe permite reconhecer o que destoa do esperado. Por isso, a identificação precoce, tão decisiva para o prognóstico, depende em larga medida do olhar docente.

Os fundamentos discutidos neste artigo permitem qualificar esse olhar. À luz deles, alguns sinais merecem atenção: dificuldade persistente em associar letras e sons, muito além do tempo em que os colegas já o fazem; leitura marcada por lentidão e esforço desproporcionais, mesmo quando

relativamente correta, sinal especialmente relevante em português, conforme se discutiu; trocas, omissões e inversões frequentes na leitura e na escrita de palavras; desempenho rebaixado em atividades que envolvem rimas, sílabas e sons; e, de modo característico, o contraste entre uma boa compreensão da linguagem oral e um desempenho de leitura aquém do esperado. Nenhum desses sinais, isoladamente, autoriza concluir pela dislexia; sua presença persistente e combinada, contudo, justifica a atenção redobrada e o eventual encaminhamento. Cabe insistir na prudência: observar não é diagnosticar, e o objetivo da observação não é rotular, mas acionar, em tempo hábil, os apoios de que a criança possa necessitar.

Estratégias pedagógicas de apoio

A segunda frente é a do ajuste do ensino. Aqui, os modelos psicolinguísticos deixam de ser apenas instrumentos de compreensão para se tornarem orientadores da ação. Se o cerne da dislexia está no processamento fonológico e na decodificação, segue-se que o trabalho pedagógico deve investir, de modo explícito, sistemático e intensivo, justamente nesses componentes. As abordagens de eficácia mais bem documentada na literatura são as que ensinam, de forma direta e estruturada, as relações entre letras e sons e que exercitam a consciência fonológica, frequentemente associando-as a estratégias multissensoriais, que mobilizam simultaneamente

os canais visual, auditivo e cinestésico-tátil para fixar essas associações.

Tais estratégias, é importante sublinhar, não beneficiam apenas o estudante disléxico. O ensino explícito do princípio alfabético e o trabalho consistente com a consciência fonológica favorecem toda a turma, constituindo boas práticas de alfabetização de alcance universal, daquilo que, na perspectiva da educação inclusiva, se concebe como desenho pedagógico acessível a todos. Para o estudante com dislexia, somam-se a essas práticas as adaptações que a legislação ampara: mais tempo para a realização de tarefas e avaliações, valorização das respostas orais, redução da penalização por erros de soletração que não comprometam o conteúdo, uso de recursos de áudio e de tecnologias assistivas, e a oferta, por leitura mediada, do acesso a conteúdos que sua leitura autônoma ainda não permite alcançar. O princípio que orienta essas adaptações é claro: não se trata de reduzir a exigência intelectual, mas de remover a barreira da decodificação para que a inteligência e a compreensão preservadas da criança possam manifestar-se.

Vale traduzir esses princípios em exemplos concretos do cotidiano. Apresentar os conteúdos também por via oral e por meio de recursos audiovisuais; permitir que o estudante demonstre o que sabe por respostas orais quando a escrita o penaliza indevidamente; fragmentar tarefas longas em etapas menores; antecipar o vocabulário e os textos que serão lidos, para que a criança chegue à leitura já familiarizada com eles; oferecer fontes ampliadas e textos com espaçamento maior, que reduzem o esforço de rastreamento visual; e, sobretudo, cuidar

da dimensão afetiva, reconhecendo o esforço da criança e protegendo sua autoestima das comparações que a desencorajam. Nenhuma dessas medidas exige recursos extraordinários; todas, porém, dependem de um professor que compreenda a natureza da dificuldade e, por compreendê-la, deixe de atribuí-la à má vontade do estudante. É nesse sentido que o conhecimento psicolinguístico discutido neste artigo se converte, afinal, em atitude pedagógica.

A articulação entre escola, família e Fonoaudiologia

A terceira frente é a da articulação. O enfrentamento da dislexia não é tarefa que a escola possa cumprir sozinha, nem é tarefa exclusivamente escolar. Ele requer a cooperação entre o professor, a equipe pedagógica, a família e os profissionais especializados, entre os quais a Fonoaudiologia ocupa lugar de destaque, dada sua competência específica sobre a linguagem, a fala e o processamento fonológico. É justamente na fronteira entre a Linguística aplicada à educação e a Fonoaudiologia que este artigo se situa, e é nessa fronteira que se desenha a colaboração mais fecunda.

Essa colaboração assume formas concretas. Do professor para a clínica, parte o encaminhamento bem fundamentado, alimentado pela observação cuidadosa dos sinais; e parte, também, a informação sobre o desempenho da criança no contexto real da sala de aula, insubstituível para a avaliação. Da clínica para a escola, retornam a avaliação especializada, as orientações sobre as estratégias mais adequadas e o

acompanhamento da intervenção. O Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da escola, e a terapia fonoaudiológica, no âmbito clínico, atuam de modo complementar, e seus efeitos potencializam-se quando há comunicação efetiva entre os dois espaços. A família, por sua vez, é parceira indispensável, tanto no apoio afetivo, que protege a autoestima da criança ameaçada pelas dificuldades, quanto na continuidade das orientações fora da escola.

Subjaz a essa articulação uma compreensão que perpassa todo este trabalho: a de que a leitura é um objeto partilhado. Ela é objeto da Linguística, que descreve a relação entre fala e escrita; da Educação, que a ensina; e da Fonoaudiologia, que avalia e remedia seus transtornos. Quando esses saberes dialogam, quando o professor compreende os fundamentos psicolinguísticos, quando o fonoaudiólogo conhece a realidade da sala de aula, quando a família participa, o estudante com dislexia deixa de ser uma criança incompreendida e mal rotulada para tornar-se sujeito de um cuidado competente e compartilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou mostrar que o conhecimento psicolinguístico sobre o processamento da leitura, longe de constituir um saber estranho à escola, oferece ao educador recursos valiosos para compreender e enfrentar a dislexia. Ao percorrer os modelos da dupla rota e da concepção simples de leitura, os estágios do desenvolvimento da leitura, a

centralidade da consciência fonológica e as implicações da transparência ortográfica do português, buscou-se traduzir, em chave pedagógica, uma literatura por vezes restrita aos espaços clínicos e acadêmicos.

Três conclusões merecem destaque. A primeira é que a dislexia, sendo um transtorno específico de base fonológica, exige do professor um olhar capaz de distingui-la das dificuldades comuns de leitura, evitando tanto a rotulação precipitada quanto a negligência. A segunda é que esse olhar se qualifica pela apropriação dos fundamentos psicolinguísticos, que permitem ao educador compreender o que falha na leitura disléxica e, em consequência, ajustar o ensino com precisão, investindo no ensino explícito do princípio alfabético e da consciência fonológica, práticas que beneficiam todos os aprendizes. A terceira é que o enfrentamento da dislexia é, por natureza, uma tarefa compartilhada, que reclama a articulação entre Linguística, Educação e Fonoaudiologia e a cooperação entre escola, família e profissionais especializados.

Reconhecem-se os limites deste estudo, de caráter teórico e integrativo, que não substitui a investigação empírica nem a verificação, em contextos escolares concretos, das proposições aqui reunidas. Como agenda de pesquisa, sugere-se o aprofundamento de estudos sobre a manifestação da dislexia no português brasileiro, a avaliação de práticas pedagógicas inclusivas em condições reais de sala de aula e a investigação dos modos de cooperação entre escola e clínica. Mais do que esgotar o tema, espera-se ter contribuído para aproximá-lo da realidade escolar e para reafirmar uma convicção simples, mas exigente:

a de que ler, na escola, é decifrar e compreender, e que garantir esse direito a todos os estudantes, inclusive aos que enfrentam a dislexia, é responsabilidade que a Educação não cumpre sozinha, mas tampouco pode delegar.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Bradley, L.; Bryant, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. Nature, London, v. 301, p. 419-421, 1983.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

Brasil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

Brasil. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Presidência da República, 2021.

Capovilla, A. G. S.; Capovilla, F. C. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

Cardoso-Martins, C. (org.). Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995.

Coltheart, M.; Rastle, K.; Perry, C.; Langdon, R.; Ziegler, J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. Psychological Review, Washington, v. 108, n. 1, p. 204-256, 2001.

Frith, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E.; Marshall, J. C.; Coltheart, M. (org.). Surface dyslexia. London: Routledge, 1985. p. 301-330.

Gough, P. B.; Tunmer, W. E. Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

International Dyslexia Association. Definition of dyslexia. Baltimore: IDA, 2002.

Katz, L.; Frost, R. The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. In: Frost, R.; Katz, L. (org.). Orthography, phonology, morphology, and meaning. Amsterdam: North-Holland, 1992. p. 67-84.

Lemle, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987.

Maluf, M. R.; Barrera, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

Morais, J. A arte de ler. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

Scliar-Cabral, L. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

Seidenberg, M. S.; McClelland, J. L. A distributed, developmental model of word recognition and naming. Psychological Review, Washington, v. 96, n. 4, p. 523-568, 1989.

Snowling, M. J. Dislexia. São Paulo: Santos, 2004.

Soares, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

Stanovich, K. E. Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: the phonological-core variable-difference model. Journal of Learning Disabilities, v. 21, n. 10, p. 590-604, 1988.

Stein, J. The magnocellular theory of developmental dyslexia. Dyslexia, v. 7, n. 1, p. 12-36, 2001.

Vellutino, F. R.; Fletcher, J. M.; Snowling, M. J.; Scanlon, D. M. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 45, n. 1, p. 2-40, 2004.

Wolf, M.; Bowers, P. G. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. Journal of Educational Psychology, Washington, v. 91, n. 3, p. 415-438, 1999.

A CRÔNICA COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: sujeitos de memória, voz e escrita

Karla Janayna Mendes Cruz
José Marcus Guedes de Araújo

RESUMO: Este trabalho analisa as experiências do Estágio Supervisionado II do curso de Letras – Língua Portuguesa da UERN, realizado em turma de EJA V no município de Martins-RN. O objetivo é investigar como o trabalho com o gênero crônica pode se constituir como prática de letramento na EJA, valorizando memórias e experiências dos estudantes. A pesquisa fundamenta-se em Paulo Freire, Mikhail Bakhtin, Angela Kleiman e outros autores que discutem letramento, gêneros discursivos e educação de jovens e adultos, com abordagem qualitativa desenvolvida a partir das práticas pedagógicas da regência. As atividades foram organizadas por meio de uma sequência didática baseada na crônica "Coisas lembradas", de Carlos Drummond de Andrade, articulando leitura, oralidade, memória e produção escrita. Os resultados mostram que o trabalho com a crônica favorece a participação dos estudantes e a valorização de suas trajetórias. Conclui-se que a articulação entre linguagem, memória e experiências de vida fortalece tanto a aprendizagem na EJA quanto a formação docente crítica e humanizadora.

Palavras-chave: educação; letramento; crônica; EJA;

Introdução

O presente trabalho é uma análise das experiências vivenciadas durante o Componente Curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A abordagem feita aqui trata-se de uma prática de regência no Ensino Fundamental II, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na turma de EJA V (correspondente ao 8º e 9º anos). A regência do estágio se deu entre 17 de março a 4 de maio de 2025, no município de Martins-RN.

As vivências da sala de aula nos permitem observar de perto as especificidades do processo de ensino e aprendizagem na EJA, aproximar-se das realidades e dos desafios do público atendido e lançar um olhar humano e acolhedor às angústias desses sujeitos. Diante do medo e das dificuldades dos alunos acerca dos processos de leitura e escrita, surgiu a inquietação que orienta esta produção: "Como o trabalho com o gênero crônica, articulado às memórias e experiências dos estudantes da EJA, pode constituir-se como prática de letramento?".

Apoiando-nos nas ideias de Paulo Freire (1989, p. 9) quando afirma que: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra", consideramos que os estudantes da EJA carregam consigo um verdadeiro conjunto de conhecimentos da vida, construído com e a partir de memórias, saberes múltiplos e experiências diversas. Esses elementos fizeram-se presentes ao longo das aulas e revelaram-se de grande importância no processo de

construção do conhecimento. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar como o trabalho com o gênero crônica, desenvolvido no Estágio Supervisionado II, constituiu-se como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos, a partir da valorização das memórias e experiências dos estudantes. Nessa direção, este trabalho propõe discutir o letramento como prática social no contexto da Educação de Jovens e Adultos, articulando essa perspectiva ao ensino do gênero crônica. Além disso, busca descrever e analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II, especialmente no que se refere à articulação entre leitura, oralidade, memória e produção escrita nas atividades realizadas em sala de aula.

Diante disso, pode-se dizer que se busca aqui contribuir, com essas experiências educacionais, tanto para o fortalecimento de práticas de letramento na EJA quanto para o processo de formação docente, considerando as aprendizagens construídas a partir da vivência no contexto escolar.

Esse estudo traz, em suas entrelinhas, uma significativa relevância, por contribuir com reflexões acerca de práticas educacionais e estratégias pedagógicas que evidenciam a valorização dos saberes e das experiências dos estudantes da EJA. Trata-se de um público historicamente marginalizado e marcado pela exclusão educacional e social, sujeitos que, por vezes, são invisíveis na sociedade e têm suas vozes silenciadas pela falta de oportunidade.

Ao investigar o trabalho com o gênero crônica como prática de letramento, a pesquisa destaca a importância de estratégias

que articulem leitura, escrita, oralidade e memória, reconhecendo o conhecimento de vida dos alunos como recurso pedagógico central. Nesse sentido, o estudo não apenas enriquece a compreensão sobre práticas de letramento no contexto da EJA, mas também oferece subsídios para a formação docente, mostrando como a construção de atividades significativas pode promover protagonismo, engajamento e desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram indispensáveis as contribuições teóricas de Paulo Freire (1987; 1989) sobre o conhecimento de mundo, formação da palavra e sócio-política, Mikhail Bakhtin (1997) a respeito dos gêneros discursivos e Angela Kleiman (2014) sobre a concepção de letramento na perspectiva da EJA, por fim, Sandra Melo e Elite Lopes (2018) acerca das concepções da trajetória da modalidade da EJA e suas concepções. As demais contribuições bibliográficas serviram para embasar as discussões com informações, fundamentos e base histórica da pesquisa.

Letramento e ensino na EJA: a crônica e a sequência didática como práticas pedagógicas

A partir das experiências vivenciadas na prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversos questionamentos emergiram diante da realidade vivenciada. O que se compreende por letramento e como esse processo se efetiva em sala de aula? Além disso, quem são os sujeitos que compõem a escola na modalidade de Jovens e Adultos? O que

podem, o que fazem e o que é destinado aos alunos do EJA? Por fim, quais ferramentas, métodos e/ou sequências didáticas podem ser mobilizados para promover práticas de ensino mais significativas nesse contexto?

Diante dessas questões, o presente capítulo tem como objetivo abordar e discutir conceitos essenciais para a pesquisa, articulando-os aos fundamentos teóricos que orientam sua compreensão. Busca-se discutir o conceito de letramento e sua relação com o contexto da Educação de Jovens e Adultos, entendendo-o como uma prática social que ultrapassa a simples aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, propõe-se uma reflexão sobre os sujeitos da EJA, compreendidos como indivíduos constituídos por experiências, saberes e memórias que precisam ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, aborda-se a crônica como um gênero discursivo potente para o trabalho com esses sujeitos, por sua proximidade com o cotidiano e por possibilitar a expressão de vivências, bem como a utilização da sequência didática como estratégia pedagógica capaz de organizar práticas de escrita mais significativas.

Para além da decodificação de palavras: o letramento como prática de sentido e reconhecimento social na EJA.

A ideia de educação, ou melhor, o pensamento acerca da construção de um ideal educacional, está diretamente relacionado aos problemas sociais decorrentes da falta de

instrução, e estes não são recentes. A educação, assim como sua ausência, está presente na história da Grécia Antiga, especialmente no contexto da formação da pólis (cidades-estados). Tal como afirma Reale (1990), a *Paideia*, para os gregos tratava-se de uma formação geral do homem, em suas dimensões intelectual, física e cultural, com o objetivo de prepará-lo para a vida em sociedade.

O conceito de cidadania para os gregos antigos, tem em si mesmo, um excludente. Para Aristóteles (1998), os cidadãos eram apenas os homens, livres e que dispunham de tempo livre para a participação das atividades políticas. Mulheres, estrangeiros e escravos não eram cidadãos, crianças e idosos eram considerados "cidadãos imperfeitos". Deste modo, o ideal formativo das sociedades gregas era fortemente seletivo, ou seja, elitista e excludente. A exclusão ocorria não apenas pela negação do acesso à educação, mas também pela negação do próprio sujeito enquanto participante da sociedade. Nesse cenário, indivíduos sem acesso aos estudos não estavam apenas à margem: eles não faziam parte da vida social. Eram, portanto, invisibilizados, sem direito à fala ou à participação efetiva na vida pública. Tal lógica de exclusão se perpetuou ao longo da história da humanidade, assumindo diferentes formas em distintos contextos sociais.

No Brasil, esse cenário se configurou a partir das especificidades de um país colonizado, mas que não se distancia desta genealogia excludente. Em nossa história, o processo educativo teve como marco inicial a colonização dos povos originários, em que educação e catequese se confundiam em um

único movimento. No entanto, esse processo não alcançou resultados amplos e, nos períodos subsequentes, a baixa escolarização passou a se associar a diversos problemas sociais enfrentados no país. Com o tempo, o ambiente educacional, agora desvinculado da catequese, deixa de operar como instrumento de aculturação e passa a configurar-se também como mecanismo de exclusão, afastando-se das camadas populares e tornando-se restrito às classes abastadas.

Na primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, no período da Primeira República, estabelecia-se que os analfabetos não possuíam direito ao voto, excluídos da escolha de seus representantes. Basegio e Medeiros (2012) apontam que, nesse mesmo contexto histórico, houve uma expansão no ensino noturno, com o principal objetivo de ampliar o público eleitoral. Esse movimento se articula ao processo de industrialização no Brasil, que intensificou a necessidade de formação de uma mão de obra qualificada para atender às demandas do setor produtivo. Como destacam os autores:

> Em suma, a ampliação do sistema público de ensino brasileiro e a consequente generalização dos cursos noturnos não buscaram, em momento algum, propiciar à população um maior acesso à educação. O objetivo era fornecer operários qualificados ao sistema industrial que nascia. (Basegio e Medeiros, 2012, p. 19)

Mesmo com a atribuição da responsabilidade educacional aos estados pela Constituição de 1891, pouco foi efetivamente realizado. Além das limitações estruturais, persistia a

concepção de uma educação segregada: de um lado, uma educação voltada às classes trabalhadoras, destinada à formação de mão de obra; de outro, uma educação destinada às elites, responsável pela formação das classes dirigentes. Nesse contexto, a educação se mantinha como instrumento de controle social, atendendo aos interesses de uma minoria.

De acordo com Paula e Oliveira (2012), com o avanço do processo de industrialização, intensificaram-se os debates em torno do analfabetismo. Em um país em desenvolvimento, os altos índices de analfabetismo eram vistos como entraves ao progresso econômico e à construção de uma imagem de modernidade. Como resposta, diversos programas educacionais foram elaborados com o objetivo de enfrentar essa problemática. Contudo, tais iniciativas baseiam-se, em sua maioria, na simples decodificação de signos linguísticos, restringindo o processo educativo a uma dimensão técnica e limitada da aprendizagem.

Essas práticas, centradas na mecanização no processo de ensino-aprendizagem, foram amplamente criticadas por Paulo Freire, especialmente a partir do conceito de "educação bancária", apresentado em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). Para o autor, esse modelo de ensino reduz o educando a um sujeito passivo, desconsiderando seus saberes, experiências e sua capacidade crítica, o que reforça processos de exclusão já historicamente estabelecidos.

> Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a 'sonoridade' da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro,

> dezesseis; Pará, capital de Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. (Freire, 1987, p. 33)

Antes mesmo da consolidação do conceito de letramento, Paulo Freire já defendia uma educação significativa, que colocasse o sujeito/educando no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a educação não deve ser feita para o educando, mas com ele, reconhecendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita não deve ocorrer de forma fragmentada ou descontextualizada, mas articulada às vivências e à realidade dos sujeitos. Compreender a formação das palavras, portanto, implica inseri-las em contextos significativos, que façam sentido para quem aprende. Assim, o educando não pode ser entendido como um "papel em branco", mas como um sujeito que já carrega consigo saberes, experiências e formas de leitura de mundo que precisam ser consideradas e valorizadas no processo educativo – isto é o que o Freire (1987) considera educação libertadora.

As discussões acerca do conceito de letramento emergem, sobretudo, a partir da década de 1980, momento em que pesquisadores passam a problematizar esta compreensão tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita centrada na informação descontextualizada, memorizada e repetitiva. Nesse contexto, Leda Tfouni destaca-se como uma das primeiras autoras a estabelecer a distinção entre alfabetização e letramento. Para a autora: "a alfabetização refere-se à aquisição

da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem". (Tfouni, 2010, p. 11).

Observa-se que, por vezes, o processo de alfabetização é reduzido aos objetivos imediatos do ensino, sendo compreendido apenas como o ato de aprender a ler e escrever (codificar / decodificar). Tal visão limita a compreensão mais ampla do fenômeno, uma vez que a alfabetização, conforme aponta a autora, não constitui um fim em si mesma, mas um processo contínuo, que ultrapassa os limites da escola e se estende às práticas sociais dos sujeitos.

O letramento relaciona-se diretamente à noção de leitura de mundo, discutida por Freire (1989), ao reconhecer que os sujeitos constroem sentidos a partir de suas experiências e de sua inserção social. Dessa forma, mais do que uma habilidade técnica, o letramento configura-se como uma prática social, histórica e coletiva, fundamental para a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Ampliando essa discussão, Angela Kleiman (2014) analisa o letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando que práticas pedagógicas engessadas podem invisibilizar os sujeitos e esvaziar o sentido da aprendizagem. Para a autora, letrar não se resume ao cumprimento de objetivos escolares, mas implica possibilitar que os estudantes leiam o mundo e construam uma percepção crítica de sua realidade. Sua reflexão evidencia, ainda, que, em contextos marcados por desigualdades históricas, como o brasileiro, o letramento deve ser concebido como prática de inclusão e emancipação,

considerando tanto a oralidade quanto as múltiplas linguagens presentes na contemporaneidade.

Diante dessas reflexões, compreende-se que o letramento não pode ser reduzido a uma habilidade técnica, mas deve ser entendido como uma prática social, histórica e situada, diretamente relacionada às experiências e aos contextos de vida dos sujeitos. Nesse sentido, pensar o letramento implica reconhecer as múltiplas formas de interação com a linguagem, bem como as diferentes condições de acesso e participação social que atravessam os indivíduos.

Assim, torna-se fundamental considerar como essas práticas se manifestam em contextos específicos, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, marcada por trajetórias de exclusão, interrupções escolares e saberes construídos fora do ambiente formal de ensino. É nesse cenário que se faz necessário aprofundar a discussão sobre os sujeitos da EJA, suas vivências e os desafios que permeiam seus processos de escolarização.

Os sujeitos da EJA: experiências, saberes e memória

Abordar a história da educação no Brasil implica, também, discutir a educação de jovens e adultos, uma vez que ambas têm suas origens no processo de colonização, conforme mencionado anteriormente. Apesar de estar presente desde o "nascimento" do país, a educação voltada para esse público foi, durante grande parte da história, relegada ao esquecimento e tratada de forma secundária.

É a partir da década de 1940 que os olhares sobre a educação de jovens e adultos passam a se intensificar, especialmente quando sua ausência passa a configurar-se como um problema social para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, essa modalidade começa a ganhar maior visibilidade no campo das políticas públicas educacionais. Como apontam Melo e Lopes (2018, p. 135), "somente, a partir desse momento, é que a Educação de Adultos (EDA) começa a tomar corpo e se constitui como política educacional [...]".

No período compreendido entre 1947 e 1964, Melo e Lopes (2018) demonstram como a Educação de Adultos passou a ocupar maior espaço nos debates educacionais, deixando de ser vista apenas como uma problemática nacional e ganhando projeção também no cenário internacional. No Brasil, diversas iniciativas foram idealizadas e implementadas com o objetivo de ampliar o acesso à educação e à alfabetização em todo o território. No entanto, esse cenário sofre mudanças significativas com a instauração da Ditadura Militar no Brasil (1964 - 1985) que impacta diretamente as políticas educacionais voltadas para esse público. Como destacam Melo e Lopes (2018, p. 135): "Em 1967, o governo assume o controle dos programas de alfabetização de adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores".

Paulo Freire é conhecido até hoje por defender uma nova postura educacional, pautada no diálogo, na consciência crítica e na valorização dos sujeitos historicamente marginalizados. Como aponta Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 37), Freire não direcionava seu olhar apenas para indivíduos que precisavam

aprender a ler e escrever. Para além da alfabetização técnica, "o 'convite' de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade".

Nesse sentido, seus educandos não apenas se alfabetizavam, mas também passavam por um processo de conscientização política e social. Em sua proposta educacional, Freire buscava transformar sujeitos antes passivos em indivíduos críticos e atuantes diante da sociedade, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Contudo, essa perspectiva libertadora e crítica da educação provocou resistência durante o período da ditadura militar, levando ao encerramento de seu projeto educacional e, posteriormente, ao seu exílio do Brasil.

Em 15 de dezembro de 1967, foi sancionada a Lei nº 5.379 (BRASIL, 1967), que instituiu o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, operacionalizado por meio do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Inserido em um contexto de busca pela erradicação do analfabetismo, o programa orientava-se por propostas pedagógicas limitadas, voltadas, em especial, ao ensino instrumental da leitura, da escrita e de operações matemáticas básicas, a chamada "alfabetização funcional".

O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, atendendo a um público diverso. No entanto, essa diversidade não foi considerada de forma efetiva em sua concepção e execução, uma vez que os materiais didáticos utilizados eram padronizados para todas as regiões do país. O mesmo material

aplicado no Norte era utilizado no Nordeste, no Sudeste e nas demais regiões, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e linguísticas de cada contexto. Dessa forma, a proposta educacional mostrou-se distante das realidades dos sujeitos, reforçando práticas homogêneas e contribuindo para a mecanização do processo de ensino-aprendizagem.

Com o processo de redemocratização e a reformulação das políticas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser ressignificada. Nesse contexto, seu conceito é consolidado a partir da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais do que definir a modalidade, a legislação propõe um olhar específico voltado às demandas e particularidades de seu público. Nesse sentido, a EJA deve assegurar "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (BRASIL, 1996). Ainda sobre o conceito de EJA, Basegio e Medeiros (2012, p.12) dizem que:

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem por finalidade, com o ensino, a inclusão social de todos aqueles que, por algum motivo ou outro, não puderam ou não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo regular de escolarização.

Dessa forma, pensar a EJA implica olhar para a subjetividade dos sujeitos nela inseridos, reconhecendo suas histórias e percursos no espaço escolar. Trata-se de considerar não apenas os obstáculos que os levaram a interromper os

estudos em outros momentos, mas também as motivações que os impulsionaram a retornar e que sustentam sua permanência. Além disso, é fundamental compreender as dificuldades que ainda enfrentam antes mesmo de chegar à sala de aula.

São jovens e adultos inseridos em realidades múltiplas, que lutam diariamente pela sobrevivência e por melhores condições de vida para si e para suas famílias. Buscam novas oportunidades de trabalho e de existência digna ou, simplesmente, alimentam o desejo de concluir seus estudos, algo que, em outro momento, não lhes foi possível.

Nessa perspectiva, o pensamento de Freire (1987) contribui significativamente ao compreender a educação como um processo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo um caráter dialógico e humanizador. Para o autor, é fundamental reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes construídos em sua vivência, o que exige uma prática pedagógica que valorize suas experiências e promova sua autonomia. Como afirma Freire (1987, p. 79): "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Assim, a EJA deve se constituir como um espaço de escuta, acolhimento e construção coletiva do conhecimento, no qual ensinar e aprender são processos indissociáveis e atravessados pela realidade social dos sujeitos, valorizando seus saberes prévios como ponto de partida para a aprendizagem. Nesse sentido, Ângela Kleiman (2002) defende que o processo de leitura e aprendizagem está diretamente relacionado aos conhecimentos que o sujeito constrói ao longo de sua trajetória

social e cultural. Para a autora, ao interagir com um texto, o leitor mobiliza "todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes" construído em suas experiências de vida, evidenciando que a compreensão não acontece de forma mecânica, mas a partir da relação entre o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Dessa forma, torna-se fundamental que a EJA reconheça e valorize os saberes trazidos pelos estudantes, compreendendo-os como elementos essenciais para a construção do conhecimento e para a efetivação de práticas pedagógicas mais significativas, dialógicas e humanizadoras (Kleiman, 2002).

Diante dessas reflexões, evidencia-se que as práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos devem estar ancoradas nas experiências, saberes e memórias dos sujeitos, o que torna fundamental a escolha de gêneros discursivos que dialoguem com suas vivências. Sob essa ótica, a crônica se destaca como uma possibilidade significativa, por sua relação com o cotidiano e por permitir a expressão de experiências e percepções, configurando-se como uma importante mediação entre oralidade e escrita no processo de construção do letramento.

Os gêneros do discurso e a crônica como prática de letramento na EJA

Em sua obra *A estética da criação verbal*, Mikhail Bakhtin (1997) afirma que a linguagem se manifesta por meio dos gêneros do discurso, os quais são diversos e heterogêneos,

refletindo a variedade das atividades humanas. A partir dessas diferentes esferas de atuação, desenvolvem-se formas próprias de uso da linguagem, adequadas às mais diversas situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas. Essas formas podem variar desde o diálogo cotidiano até produções mais elaboradas, como os textos literários e científicos.

Nessa perspectiva, o autor distingue os gêneros do discurso em duas instâncias: os gêneros primários (simples) e os gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários estão relacionados à comunicação verbal espontânea, presente nas interações do dia a dia. Já os gêneros secundários se constituem a partir da reelaboração desses primeiros, assumindo formas mais complexas, como destaca Bakhtin (1997, p. 281) ao afirmar que se tratam de manifestações "[...] de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica."

Nesse sentido, ao compreendermos que os gêneros do discurso se ampliam e se transformam conforme as relações sociais se tornam mais complexas, torna-se necessário selecionar, no contexto escolar, gêneros que dialoguem com a transitividade entre oralidade e escrita e que se articulem de forma coerente com a realidade cotidiana dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a escolha da crônica mostra-se significativa nesse contexto. Por ser um gênero próximo do cotidiano, mas que também dialoga com a escrita literária, a crônica possibilita ao estudante transitar entre suas experiências de vida e a produção escrita, contribuindo para a

valorização de seus saberes e favorecendo sua inserção em práticas de letramento no contexto escolar.

Nesse horizonte, as reflexões de Antonio Candido (2003, p. 89) contribuem para a compreensão da crônica como um gênero potente e acessível. Para o autor:

> A Crônica não é um "gênero maior" [...] "Graças a Deus", seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...] Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costumar assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural.

Quando Candido afirma que a crônica não é um "gênero maior", não a desqualifica; ao contrário, evidencia sua potência. Sua força reside justamente na aparente simplicidade, na proximidade com o cotidiano e na capacidade de dialogar diretamente com o leitor. Trata-se de um gênero que não se impõe pela erudição, mas pela sensibilidade com que capta e ressignifica experiências comuns, configurando-se como uma literatura do "rés-do-chão", voltada para a vida ordinária.

Ao caracterizá-la como "despretensiosa, insinuante e reveladora" (Candido, 2003, p. 91), o autor reforça que sua relevância está na maneira como produz sentidos a partir do cotidiano e estabelece uma relação mais íntima com a linguagem. Nesse contexto, ao afirmar que a crônica "ensina a

conviver intimamente com a palavra" (Candido, 2003, p. 91), evidencia-se que esse gênero favorece uma leitura mais atenta e reflexiva, na qual a linguagem ganha relevo e se constitui como espaço de construção de significados. Assim, a crônica contribui para o desenvolvimento de práticas de letramento que ultrapassam a decodificação, aproximando o leitor de uma experiência mais crítica e significativa com o texto.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, em que muitos estudantes ainda carregam inseguranças diante dos processos de leitura e escrita, o uso da crônica como estratégia de ensino mostra-se especialmente relevante. Ao aproximar a literatura do cotidiano, esse gênero contribui não apenas para romper estigmas, mas também para reduzir o distanciamento historicamente construído entre o texto literário e a realidade dos educandos.

Nesse processo, estabelece-se uma relação de reconhecimento, na qual a literatura deixa de ser percebida como algo distante ou superior ao conhecimento do aluno e passa a dialogar com sua linguagem e suas experiências. Assim, o estudante não se vê apenas como leitor, mas como sujeito inserido na produção literária, assumindo também o papel de autor. Ao escrever sua própria crônica, passa a narrar sua história, suas vivências e sua realidade, fortalecendo sua identidade e seu lugar no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Lúcia Tavares (2008) destaca que todo enunciado, oral ou escrito, manifesta marcas de estilo e de individualidade do sujeito que o produz, mesmo quando inserido em gêneros mais padronizados. Para a autora, embora

determinados gêneros apresentem modelos mais rígidos, "esses textos podem receber um certo toque de singularidade, o que diferencia e marca a produção de cada um" (Tavares, 2008, p. 39). Tal compreensão pode ser relacionada às produções desenvolvidas na turma da EJA, uma vez que, mesmo partindo de uma proposta comum baseada no gênero crônica, cada aluno construiu narrativas singulares, atravessadas por memórias, afetos e experiências pessoais. Assim, as atividades evidenciaram que a escrita não se restringe à reprodução de estruturas fixas, mas constitui um espaço de expressão da subjetividade e das vivências sociais dos educandos.

Diante dessas considerações, evidencia-se que a crônica, enquanto gênero discursivo, apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento de práticas de letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos, especialmente por sua proximidade com o cotidiano e por possibilitar a valorização das experiências dos sujeitos. Assim, mais do que compreender suas características teóricas, torna-se fundamental refletir sobre sua aplicação no contexto escolar. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II, organizadas a partir de uma sequência didática, evidenciando como o trabalho com o gênero crônica pode contribuir para a construção de experiências significativas de leitura, escrita e produção de sentidos na EJA.

A prática pedagógica: leitura, memória e produção de sentidos na EJA

A partir das discussões teóricas acerca do letramento como prática social e do potencial do gênero crônica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se fundamental analisar como esses pressupostos se materializam no espaço da sala de aula. Nesse sentido, esta subseção apresenta e discute as práticas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado II, evidenciando a articulação entre leitura, memória e produção de sentidos como estratégia para a construção de experiências significativas de letramento.

Conforme afirma Mikhail Bakhtin, os gêneros do discurso são constituídos por três elementos fundamentais que se articulam no interior do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Segundo o autor, "estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado" (Bakhtin, 1997, p. 281). Dessa forma, para identificar e classificar um gênero discursivo, é necessário observar não apenas sua estrutura e linguagem, mas também sua função comunicativa dentro de uma determinada esfera da atividade humana, já que cada gênero surge para atender a finalidades específicas de comunicação.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido na turma da EJA teve como eixo norteador a relação entre leitura, memória e produção escrita, tomando como base o gênero crônica, em função de sua proximidade com o cotidiano e de seu

potencial para mobilizar experiências vividas. A escolha desse gênero dialoga diretamente com os pressupostos de Mikhail Bakhtin (1997) acerca dos gêneros do discurso, uma vez que foram considerados não apenas sua estrutura composicional, mas também seu conteúdo temático, seu estilo e sua função comunicativa, marcada pela representação de situações cotidianas e experiências humanas.

Na turma da EJA V, foi trabalhada a crônica Coisas lembradas, de Carlos Drummond de Andrade, a partir da qual se buscou promover a ativação de memórias afetivas e a construção de narrativas significativas. Inicialmente, realizou-se a leitura coletiva do texto, seguida de um momento de diálogo que favoreceu a participação dos alunos e a relação entre o conteúdo da crônica e suas vivências pessoais. Tal proposta fundamenta-se na compreensão da linguagem como prática social e no reconhecimento de que os sujeitos da EJA trazem consigo repertórios construídos a partir de suas experiências de vida, tornando o processo de leitura e escrita mais significativo e contextualizado.

A partir dessas discussões, propôs-se uma atividade de contação de história em que os alunos deveriam selecionar um objeto pessoal significativo e, a partir dele, elaborar uma narrativa inspirada na crônica trabalhada, estabelecendo relações entre memória, identidade e escrita. A socialização dessas produções evidenciou o potencial da proposta para a emergência de narrativas marcadas por afetividade e pertencimento. Entre os relatos compartilhados, destacou-se o de uma aluna que, ao apresentar uma tapioca, evocou memórias

da infância associadas à figura da avó, ressaltando o papel dos sentidos na ativação das lembranças.

A partir da perspectiva bakhtiniana (1997), compreende-se que a expressão da subjetividade humana não ocorre no vácuo, mas se materializa necessariamente por meio dos gêneros do discurso, cujas formas estáveis moldam o nosso "querer-dizer" sem anular a nossa individualidade. Essa correlação teórica manifesta-se nitidamente na atividade pedagógica descrita, na qual a proposta de contação de história, ancorada no gênero da narrativa inspirada na crônica, funcionou como a estrutura formal necessária para que os alunos pudessem organizar e exteriorizar suas vivências. Ao selecionar a tapioca como disparador de memória, a aluna não apenas adaptou seu intuito discursivo às exigências do gênero proposto, mas também transportou enunciados típicos das esferas cotidianas e familiares para o espaço escolar.

Em outro momento, a apresentação de uma fotografia de uma máquina de costura revelou a dimensão histórica e familiar do objeto, compreendido como símbolo de sustento e continuidade geracional. Já o relato de um aluno sobre um livro religioso evidenciou a presença da fé como elemento estruturante de sua trajetória, atribuindo ao objeto um valor simbólico relacionado ao acolhimento em momentos de vulnerabilidade. Tais experiências demonstram que a proposta favoreceu a ressignificação das vivências dos alunos, fortalecendo vínculos entre memória, identidade e linguagem. Em meio a esse processo de memória e escrita, podem-se evidenciar os vários letramentos que circundam a vida de cada

um. Observa-se o letramento familiar na interação entre os sujeitos, além do culinário (tapioca), o artesanal (costura), o religioso (livro), entre outros.

No decorrer da atividade, o processo de socialização também evidenciou desafios, especialmente no que se refere à resistência inicial de alguns alunos em se expor oralmente, marcada por sentimentos de vergonha e insegurança. Como estratégia de mediação, a professora-estagiária compartilhou uma experiência pessoal, buscando estabelecer um ambiente de confiança e proximidade, em consonância com a perspectiva dialógica de Paulo Freire (1987), que compreende o diálogo como um encontro horizontal entre sujeitos que buscam, juntos, pronunciar o mundo. Essa intervenção mostrou-se eficaz ao possibilitar a participação espontânea de três alunas, irmãs, que passaram a relatar suas experiências mesmo sem o apoio de objetos simbólicos. Embora apresentassem narrativas distintas, as histórias convergiram na centralidade da figura da avó, evidenciando a memória como construção coletiva, atravessada por dimensões afetivas, culturais e geracionais.

Paralelamente às atividades de oralidade, desenvolveu-se o trabalho com a produção escrita, contemplando a transposição das narrativas orais para o texto escrito, realizada como atividade de casa, o que favoreceu maior elaboração por parte dos alunos. Na etapa seguinte, implementou-se o processo de revisão e reescrita textual, compreendendo a escrita como um processo contínuo de construção de sentidos. Para isso, elaborou-se um roteiro orientador com base nas dificuldades recorrentes identificadas nas produções, abordando aspectos

como coerência, organização das ideias e adequação linguística. As aulas foram conduzidas de forma expositiva e dialogada, com apresentação de exemplos e discussão coletiva, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre seus próprios textos.

Além disso, realizou-se o acompanhamento individualizado das produções, por meio de momentos de diálogo com cada aluno, nos quais foram apresentados tanto os apontamentos de revisão quanto os aspectos positivos de seus textos. Essa prática de devolutiva individual contribuiu para uma compreensão mais efetiva das orientações, ao mesmo tempo em que promoveu o acolhimento e o fortalecimento da confiança dos estudantes em suas capacidades de escrita. Tal abordagem dialoga com uma concepção formativa da avaliação, ao compreender o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Dessa forma, as práticas desenvolvidas evidenciam o potencial de uma abordagem pedagógica que integra leitura, oralidade e escrita, ancorada nas experiências dos sujeitos da EJA. Mais do que promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, tais práticas contribuem para a valorização das trajetórias, das identidades e das formas de expressão dos educandos, reafirmando o letramento como prática social situada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou analisar e refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas durante o Componente Curricular Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A prática de regência, realizada na turma de EJA V, no município de Martins-RN, partiu de uma inquietação inicial sobre como o gênero crônica poderia se constituir como uma prática autêntica de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para responder a esse desafio, a pesquisa teve como foco a intersecção entre a linguagem, a memória e as trajetórias identitárias de sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema regular de ensino.

Diante das discussões teóricas e das vivências em sala de aula, considera-se que os objetivos propostos para este estudo foram plenamente alcançados. Ao longo da regência, foi possível descrever e analisar estratégias pedagógicas que tomaram a crônica *Coisas lembradas*, de Carlos Drummond de Andrade, como um elo disparador para a emersão de saberes prévios. A sequência didática implementada confirmou que o letramento, quando compreendido como prática social, ultrapassa a mera decodificação técnica de grafemas. A mediação baseada na contação de histórias a partir de objetos significativos, como a tapioca, a máquina de costura e o livro religioso, funcionou como a "forma estável" bakhtiniana necessária para que os educandos organizassem seu "querer-dizer" sem anular suas individualidades, transformando a sala

de aula em um espaço dialógico, humanizador e contextualizado, tal como preconizado por Paulo Freire.

O processo evidenciou, contudo, que as práticas de leitura, oralidade e escrita na EJA demandam sensibilidade e mediação constante para superar as barreiras da vergonha e da insegurança que frequentemente silenciam esses estudantes. A superação desses desafios na socialização dos relatos demonstrou que a escrita e a oralidade ganham relevo quando ancoradas no "rés-do-chão" da vida ordinária e nos múltiplos letramentos (familiares, culinários, religiosos e artesanais, entre outros) que circundam os alunos. As reflexões fundamentadas em autores como Freire (1987, 1989), Kleiman (2002, 2014) e Bakhtin (1997) ratificaram que a literatura e a produção textual, quando aproximadas das vivências reais dos sujeitos, promovem maior identificação, pertencimento e protagonismo.

Além do impacto direto no alunado, a experiência do estágio propiciou aprendizagens indeléveis para a formação docente. Vivenciar a realidade da EJA consolidou a compreensão de que o professor precisa desenvolver uma escuta sensível e maleável, capaz de tomar os conhecimentos prévios, as trajetórias de vida e até mesmo os erros e dificuldades dos educandos não como obstáculos, mas como elementos centrais e constitutivos de todo o processo educativo.

Por fim, compreende-se que as potentes narrativas e memórias produzidas guardam uma força social que não deve se limitar ao espaço interno ou ficar restrita somente entre as paredes da sala de aula. Como desdobramento futuro e

possibilidade de aperfeiçoamento da proposta, aponta-se que esse trabalho poderia ter sua culminância expandida por meio de uma exposição oral em um momento oportuno no ambiente escolar, ou ainda ter as crônicas e as fotografias dos objetos expostas em murais coletivos. Essa transposição das produções para o espaço público da escola amplia a circulação de suas vozes, valoriza a escrita dos educandos e garante que o processo de ensino-aprendizagem ultrapasse o caráter exclusivamente avaliativo, assumindo sua verdadeira dimensão social, coletiva e de emancipação dos sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. Política. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998. (Coleção Vega Universidade/Ciências Sociais e Políticas).

Basegio, Leandro Luiz; MEDEIROS, Renato da Luz. Educação de jovens e adultos: problemas e soluções. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 23 mar 2026.

Bakhtin, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Brasil. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891.Disponível em: Constituição91. Acesso em: 03 abr 2026.

Brasil. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 19 dez. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5379.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 abr 2026

Cândido, Antonio. A vida ao rés-do-chão, in: Para gostar de ler: crônicas. Volume 5. São Paulo. Ática, 2003.

Freire, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

Gadotti, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 740 p. Disponível em: Acervo Paulo Freire. Acesso em: 17 mai. 2026. ISBN 85-249-0610-3.

Kleiman. Angela B. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes. 2002

Kleiman, Angela B. Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana, São Paulo, 9: 72-91, Ago./Dez. 2014.

Melo, Sandra Maria A. B.; LOPES, Elite Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista avanços e olhares, v. 4, p. NÂº 7-208, 2018. Disponível em: 12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf. Acesso em: 08 abr 2026.

Paula, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 24 mar 2026.

Reale, Giovanni. História da filosofia: Antiguidade e Idade Média. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção Filosofia).

Tavares, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. Dissertação de Mestrado. PROLING. João Pessoa-PB, 2008.

Tfouni, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2010.

APRENDIZAGEM INCLUSIVA POR MEIO DE LEITURAS ADAPTADAS: uma revisão teórica sobre a acessibilidade textual nas escolas públicas brasileiras

Maria do Socorro Siqueira Alves Silva

RESUMO: Este artigo analisa como o uso de leituras adaptadas pode contribuir para a aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de pesquisa teórico-bibliográfica, qualitativa e exploratória, baseada em produções acadêmicas, marcos legais e referenciais da educação especial na perspectiva inclusiva. A discussão percorre a trajetória legal da educação inclusiva, as relações entre linguagem, leitura e inclusão/exclusão, os conceitos de leitura adaptada e texto acessível, o Desenho Universal para a Aprendizagem, e a formação docente e gestão escolar como condições para práticas inclusivas efetivas. Os resultados indicam que a leitura adaptada, quando planejada intencionalmente, amplia o acesso ao conhecimento e a participação, embora dependa da formação continuada dos professores e do compromisso institucional. Conclui-se que a acessibilidade textual é dimensão estratégica para uma escola mais equitativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Leitura adaptada. Texto acessível. Desenho Universal para a Aprendizagem. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Esse dispositivo, frequentemente invocado quando se discute a escolarização de estudantes com deficiência, carrega uma ambiguidade que precisa ser problematizada. Para uma parcela significativa de gestores e docentes, garantir o direito à educação significa, sobretudo, assegurar a matrícula e a presença física do estudante com necessidades educacionais específicas na sala de aula comum. Contudo, a inclusão escolar, compreendida em sua acepção mais robusta, ultrapassa a mera inserção espacial: ela exige que o estudante tenha efetivo acesso ao conhecimento, participe ativamente das situações de aprendizagem e seja reconhecido em suas potencialidades e singularidades.

Nessa direção, a aprendizagem inclusiva mediada por textos adaptados configura-se como caminho promissor, pois pode assegurar o acesso à leitura e ao currículo a todos os estudantes, independentemente de suas condições, desde que se disponibilizem formatos acessíveis. A linguagem, nesse cenário, revela-se um dos principais campos de disputa pela inclusão. É por meio da leitura adaptada que se torna possível buscar maior equidade em sociedades marcadas pela diversidade, uma vez que o texto acessível constitui um modo de organização da escrita que facilita a compreensão sem

destituir o material de seu caráter de texto escrito. Essa abordagem aplica-se à simplificação de textos do livro didático, de gêneros informativos, expositivos e literários, especialmente a prosa, e de enunciados de questões, contribuindo para que o estudante prossiga em sua trajetória escolar.

Diante desse contexto, este artigo elege como objeto de estudo as práticas pedagógicas que envolvem o uso de leituras adaptadas como mecanismo de favorecimento da inclusão e da aprendizagem de estudantes com dificuldades ou necessidades educacionais específicas nas escolas públicas. A questão norteadora que orienta a investigação pode ser assim formulada: de que maneira as leituras adaptadas podem contribuir para a promoção da aprendizagem inclusiva, considerando os desafios enfrentados pelos docentes e as necessidades dos estudantes? Parte-se do pressuposto de que o uso de leituras adaptadas, quando planejado e aplicado de forma intencional e sensível às necessidades dos alunos, favorece a aprendizagem inclusiva e promove maior equidade no acesso ao conhecimento.

O objetivo geral consiste em analisar, com base na literatura especializada, como o uso de leituras adaptadas pode contribuir para a promoção da aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas públicas brasileiras. Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos legais e conceituais da educação inclusiva; examinar as relações entre linguagem, leitura e processos de inclusão e exclusão; sistematizar os conceitos e modalidades de leitura adaptada; analisar o Desenho Universal

para a Aprendizagem como referencial teórico-metodológico; e refletir sobre o papel da formação docente e da gestão escolar na efetivação dessas práticas.

A relevância do estudo justifica-se na medida em que a educação inclusiva constitui um dos pilares da educação contemporânea, democrática e equitativa, sobretudo em contextos públicos nos quais a diversidade de perfis estudantis é bastante ampla. Torna-se urgente, portanto, investigar estratégias capazes de atender às diferentes formas de aprender, respeitando os limites e as potencialidades de cada estudante. As leituras adaptadas têm a prerrogativa de tornar o conteúdo mais acessível àqueles que dele necessitam; ao mobilizá-las, o docente promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a integração, o engajamento e a autoestima dos estudantes.

Acrescente-se que a discussão adquire contornos particulares quando situada em contextos de maior vulnerabilidade social e econômica, como os municípios do interior do Nordeste brasileiro. Nesses territórios, em que as redes públicas frequentemente operam com recursos escassos e onde a oferta de formação especializada é limitada, a garantia do direito à aprendizagem de estudantes com necessidades específicas demanda atenção redobrada. Investigar as práticas de leitura adaptada nesses contextos não constitui, portanto, mero exercício acadêmico: trata-se de contribuir para a redução de desigualdades educacionais historicamente acumuladas, oferecendo subsídios para que a escola pública cumpra sua função social de promover equidade. A presente reflexão,

embora de natureza teórica, orienta-se por esse compromisso e pretende fornecer fundamentos que possam apoiar, futuramente, intervenções concretas no chão da escola.

Em termos metodológicos, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa teórico-bibliográfica, de abordagem qualitativa e de finalidade exploratória, desenvolvida a partir de material já elaborado, livros, artigos científicos, dissertações, documentos oficiais e dispositivos legais. A organização do texto contempla, após esta introdução, um desenvolvimento estruturado em seis seções temáticas que compõem o referencial teórico, seguido das considerações finais e das referências utilizadas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA, MARCOS LEGAIS E FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A educação inclusiva resulta de um longo processo histórico de lutas e conquistas, atravessado por avanços normativos significativos e por desafios que persistem no cotidiano escolar. A busca pela inclusão não é fenômeno recente: como observa a literatura especializada, a educação especial ganhou contornos institucionais a partir de movimentos sociais protagonizados por familiares e pessoas com deficiência, que reivindicavam o direito de acesso a escolas de qualidade. Tais reivindicações foram, ao longo do tempo, materializando-se por meio de leis, decretos e declarações que conferiram sustentação jurídica e política ao paradigma inclusivo.

A trajetória internacional da educação especial ilustra esse processo de conquistas graduais. A literatura registra que a

educação especial assumiu contornos institucionais nos Estados Unidos a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei nº 94.142, de 1975, que resultou diretamente da mobilização de pais e estudantes com deficiência em defesa do acesso a uma escolarização de qualidade. Anos depois, o movimento pela Educação para Todos, deflagrado na Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, em 1990, constituiu marco fundamental para o renascimento de uma perspectiva inclusiva de alcance mundial. Desse percurso, depreende-se que tanto a educação especial quanto a educação inclusiva ganharam espaço por meio de reivindicações sociais que, posteriormente, encontraram materialização em leis, decretos e declarações. A inclusão, portanto, não foi uma dádiva concedida pelos sistemas de ensino, mas uma conquista arrancada à custa de lutas históricas protagonizadas pelos próprios sujeitos interessados e por seus aliados.

Um marco internacional decisivo foi a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994. O documento consolidou o princípio de que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos (UNESCO, 1994). A Declaração inaugura uma mudança de perspectiva: deixa-se de centrar o problema no estudante, que precisaria adaptar-se à escola, para situá-lo na própria instituição, que deve reorganizar-se para acolher a diversidade.

No Brasil, esse movimento encontrou expressão em um conjunto progressivo de dispositivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, dedicou um capítulo específico à educação especial, definindo-a como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, representou um divisor de águas ao orientar os sistemas de ensino para a matrícula de todos os estudantes nas classes comuns e para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de caráter complementar ou suplementar (Brasil, 2008). Esse documento consolidou a compreensão de que a educação especial não substitui a escolarização comum, mas a complementa, disponibilizando recursos e serviços que removem barreiras à participação e à aprendizagem.

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ampliou substancialmente esse arcabouço. A norma assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, vedando a cobrança de valores adicionais e responsabilizando o poder público pela oferta de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015). Soma-se a esse conjunto a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, que, ao estabelecer aprendizagens essenciais a todos os estudantes, reafirma o compromisso com a equidade e com a atenção às diferenças individuais no processo educativo (Brasil, 2017).

Importa precisar, no plano conceitual, a distinção entre integração e inclusão, frequentemente tomadas como

sinônimas. No paradigma da integração, predominante até o final do século XX, cabia ao estudante adaptar-se às condições existentes na escola, demonstrando estar apto a acompanhar o ensino regular; àqueles que não correspondiam a essa expectativa, restavam os espaços segregados. O paradigma da inclusão inverte essa lógica: é a escola que deve transformar-se para acolher a todos, removendo barreiras e diversificando suas práticas. Essa inversão tem implicações diretas sobre a leitura adaptada, pois desloca a responsabilidade do estudante, que supostamente precisaria esforçar-se para compreender textos inacessíveis, para a instituição, a quem compete oferecer materiais e mediações compatíveis com a diversidade de seus estudantes. Compreender essa diferença é condição para que as práticas de adaptação não recaiam, inadvertidamente, em uma lógica integracionista disfarçada.

A despeito desse robusto aparato normativo, a passagem da letra da lei para a realidade escolar revela tensões persistentes. Mantoan (2015) adverte que a proposta inclusiva, em muitos contextos, colocou as escolas de ensino regular em situação de impotência diante do atendimento dos estudantes com deficiência, porquanto a oferta inclusiva precedeu a preparação efetiva das instituições e dos profissionais. Para a autora, essa inversão talvez constitua a raiz do fenômeno segundo o qual a inclusão acontece apenas no papel. Ao defender que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional, a autora sublinha o caráter radical e estrutural da mudança requerida:

> Podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. (Mantoan, 2015, p. 38)

Os dados oficiais ilustram simultaneamente o avanço e as fragilidades desse processo. Segundo o Censo Escolar de 2023, foram registradas 1.771.430 matrículas na educação especial, com a maior concentração no ensino fundamental, responsável por 62,9% do total; em seguida figuram a educação infantil, com 16%, e o ensino médio, com 12,6% (INEP, 2024). Ao se analisar a faixa etária de quatro a dezessete anos, observa-se que o percentual de estudantes da educação especial incluídos em classes comuns subiu de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023 (INEP, 2024). Embora esses números evidenciem a consolidação da matrícula em classes regulares, eles não asseguram, por si sós, o direito à aprendizagem. Persiste o risco de que a escola assuma, em relação aos estudantes com necessidades específicas, uma compreensão de inclusão restrita à socialização e ao assistencialismo, traduzida no mero cuidado, em detrimento do acesso efetivo ao conhecimento.

Essa tensão entre a quantidade de matrículas e a qualidade do atendimento expõe um dos nós críticos da inclusão brasileira. O aumento expressivo do número de estudantes da educação especial em classes comuns, embora celebre o êxito das políticas de acesso, traz consigo a responsabilidade de assegurar permanência e aprendizagem. De nada adianta ampliar o acesso se a escola não reorganiza suas práticas, seus

materiais e sua cultura para acolher efetivamente a diversidade. A inclusão escolar, nessa perspectiva, exige uma transformação que vai além de medidas administrativas: requer uma mudança paradigmática na concepção de ensino, que passe a reconhecer a heterogeneidade como condição constitutiva de qualquer turma, e não como exceção a ser tolerada.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre leitura adaptada adquire centralidade. De pouco vale garantir a presença do estudante na sala de aula se os materiais didáticos, predominantemente ancorados na linguagem escrita, permanecem inacessíveis. A inclusão, para efetivar-se, precisa sair do registro do recebimento em sala e converter-se em atendimento às necessidades reais de cada estudante, o que implica, necessariamente, a adaptação das práticas pedagógicas, entre elas, as práticas de leitura.

LINGUAGEM, LEITURA E OS MECANISMOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Compreender o papel das leituras adaptadas exige uma reflexão prévia sobre a natureza da linguagem e da leitura enquanto práticas sociais. É por meio da linguagem que o ser humano interage com seus semelhantes, compreende o mundo e se insere no contexto sociocultural, constituindo-se como sujeito de suas ações. A ausência de comunicação efetiva, tanto no convívio social quanto no ambiente escolar, compromete o processo de ensino e aprendizagem; afinal, sem ação comunicativa não há educação consequente. Por essa razão,

garantir o direito à educação implica, antes de tudo, garantir o acesso à linguagem em condições que sejam coerentes com o desenvolvimento cognitivo e adaptativo de cada estudante.

A leitura, nessa perspectiva, não se reduz à decodificação de signos gráficos. Trata-se de um processo cognitivo complexo, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estabelece inferências e constrói sentidos em interação com o texto. Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, mediado por objetivos e por estratégias que o sujeito coloca em ação para compreender. Quando essas estratégias não se desenvolvem, seja por barreiras sensoriais, cognitivas ou linguísticas, o acesso ao conhecimento veiculado pela escrita fica comprometido, com repercussões que extrapolam a aula de língua materna e atingem todas as disciplinas do currículo.

Gabriel (2020) oferece uma chave de leitura particularmente fecunda para esse problema ao demonstrar o caráter ambivalente da cultura escrita. Segundo a autora, a linguagem e a leitura, paradoxalmente, incluem e excluem os membros das comunidades letradas nas práticas sociais. Essa ambivalência manifesta-se de modo agudo na escola: o estudante que não compreende o texto tende a não ler; ao não ler, deixa de desenvolver as habilidades de leitura necessárias; e, ao não desenvolvê-las, distancia-se progressivamente dos colegas e perde o acesso aos materiais didáticos das demais áreas, que têm na linguagem o seu principal veículo. Configura-se, assim, um ciclo de exclusão que se retroalimenta e que, se

não for interrompido por mediações pedagógicas adequadas, aprofunda as desigualdades educacionais.

Esse ciclo de exclusão guarda semelhança com o que os estudos sobre leitura denominam efeitos cumulativos: pequenas defasagens iniciais, quando não enfrentadas por mediações adequadas, ampliam-se progressivamente ao longo da escolarização. O estudante que encontra barreiras na compreensão dos primeiros textos tende a ler menos, a ampliar menos o vocabulário e a acumular menos conhecimento de mundo, o que torna os textos subsequentes ainda mais inacessíveis. Forma-se, assim, uma espiral descendente em que a dificuldade gera afastamento e o afastamento aprofunda a dificuldade. Interromper essa espiral exige intervenção precoce e intencional, e é precisamente aí que a leitura adaptada revela seu valor estratégico: ao reduzir as barreiras de acesso no momento oportuno, ela permite que o estudante permaneça em contato com a cultura escrita e continue desenvolvendo as habilidades de que necessita para avançar.

A perspectiva histórico-cultural reforça esse entendimento ao situar a mediação no centro do desenvolvimento humano. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores constituem-se na interação social, por meio de instrumentos e signos culturalmente construídos, com destaque para a linguagem. Disso decorre que o estudante com necessidades educacionais específicas não é portador de um déficit intrínseco e imutável: suas possibilidades de aprendizagem dependem, em larga medida, da qualidade das mediações que lhe são oferecidas. A leitura adaptada insere-se precisamente como

uma dessas mediações, um instrumento cultural reorganizado para que o estudante possa, com apoio, alcançar aquilo que ainda não realiza de forma autônoma.

As discussões sobre alfabetização e letramento iluminam adicionalmente essa problemática. Aprender a ler não se restringe ao domínio do código alfabético; envolve a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita dotadas de função e significado. Para o estudante com necessidades educacionais específicas, o risco de uma alfabetização meramente mecânica, centrada na decodificação e desvinculada da construção de sentidos, é particularmente elevado, sobretudo quando os materiais disponíveis não consideram suas formas singulares de processar a informação. A leitura adaptada, ao reorganizar o texto sem destituí-lo de seu valor comunicativo, contribui para que esse estudante não fique restrito ao patamar da decodificação, podendo avançar para níveis mais sofisticados de compreensão e fruição. Trata-se, portanto, de favorecer o letramento, e não apenas a alfabetização, ampliando as possibilidades de participação do estudante nas práticas letradas da cultura.

A literatura, em particular, ocupa lugar privilegiado nessa discussão. Abramovich (1997) destaca que a escola é o espaço em que se pode estabelecer a relação entre a literatura, o livro e a criança, desde que esse trabalho seja conduzido de forma significativa e prazerosa. A autora chama a atenção para o potencial formativo da literatura infantil e para a importância de que ela seja trabalhada de maneira que desperte o interesse e a fruição. Quando se pensa na aprendizagem inclusiva por meio

de textos adaptados, é fundamental reter que um texto acessível não equivale a um texto oral nem a um texto simplista: ele deve preservar o seu caráter de texto escrito, mantendo a riqueza estética e cognitiva da experiência literária, ainda que reorganizada para favorecer a compreensão.

Dessa articulação entre linguagem, leitura e mediação emerge o fundamento que sustenta as práticas de adaptação textual. Se a leitura é, ao mesmo tempo, porta de entrada para a cultura letrada e potencial mecanismo de exclusão, cabe à escola, e especialmente ao professor, converter essa porta em passagem efetiva. As leituras adaptadas constituem, nesse sentido, não um favor concedido a alguns, mas a concretização de um direito: o direito de ler, de compreender e de participar da comunidade de leitores.

LEITURA ADAPTADA E TEXTO ACESSÍVEL: CONCEITOS, MODALIDADES E PÚBLICOS

A leitura adaptada destina-se a estudantes cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada por diferentes condições. A literatura especializada costuma associá-la a públicos variados, entre os quais pessoas com deficiência intelectual, deficiência auditiva, transtorno do espectro autista, dislexia, afasia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. No recorte deste estudo, interessa de modo particular o estudante com deficiência incluído em turma regular, cuja compreensão leitora demanda recursos e estratégias específicas para que o acesso ao currículo se efetive.

Cabe, porém, uma ressalva conceitual importante: a adaptação textual não se confunde com o empobrecimento do conteúdo. Texto acessível não é texto descaracterizado, mas texto reorganizado para ampliar a compreensão sem perder sua densidade informativa e seu valor formativo.

Oliveira (2022) situa a leitura adaptada no campo mais amplo dos recursos de acessibilidade, cujo propósito é contribuir para a equiparação de oportunidades, de modo que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos a partir do princípio da igualdade. A autora articula essa noção ao conceito de Desenho Universal, argumentando que os recursos de acessibilidade, mais do que garantir o acesso, devem ampliar as possibilidades de inclusão, para que todos possam aprender a ler juntos. Trata-se de uma inflexão significativa: a adaptação deixa de ser pensada como medida segregadora, dirigida a um aluno isolado, e passa a integrar uma proposta pedagógica desenvolvida com a turma como um todo, em um contexto escolar genuinamente inclusivo.

No que tange às modalidades de adaptação, a literatura e a prática pedagógica apontam um repertório diversificado de procedimentos. A simplificação linguística envolve a substituição de vocábulos pouco frequentes por termos mais usuais, a redução do comprimento e da complexidade sintática das frases e a explicitação de conectivos e relações lógicas que, no texto original, permaneciam implícitas. A reformulação ou reescrita reorganiza a estrutura do texto, segmentando ideias, antecipando informações relevantes e inserindo elementos de coesão que orientam o leitor. Os recursos pictográficos e

multimodais agregam imagens, símbolos e elementos gráficos que ancoram a compreensão, beneficiando especialmente estudantes com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista. Por fim, os formatos acessíveis propriamente ditos contemplam o Braille, a audiodescrição, a Língua Brasileira de Sinais e o uso de tecnologias assistivas, que tornam o texto disponível por canais sensoriais alternativos.

A relação entre a leitura adaptada e o público com deficiência auditiva merece atenção específica. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou seu uso e difusão, inclusive no âmbito educacional (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Para o estudante surdo, a adaptação de leitura frequentemente implica a articulação entre o português escrito e a Libras, considerando as especificidades de uma língua visual-espacial. Já para o estudante com dislexia, as adaptações tendem a privilegiar a clareza tipográfica, o espaçamento entre linhas e a segmentação do texto, ao passo que, para o estudante com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, a redução de distratores visuais e a organização em blocos curtos favorecem a sustentação da atenção.

Cada público demanda, com efeito, atenção a particularidades que orientam as escolhas de adaptação. No caso do estudante com deficiência intelectual, a adaptação tende a privilegiar a concretude dos exemplos, a redução da carga abstrata, a explicitação de relações causais e o uso de apoios visuais que sustentem a memória de trabalho. Para o

estudante com transtorno do espectro autista, importa considerar a literalidade na interpretação da linguagem, a previsibilidade da estrutura textual e a possibilidade de antecipar a tarefa de leitura por meio de roteiros e organizadores prévios. Já o estudante com baixa visão se beneficia de ampliação tipográfica, contraste adequado e organização espacial clara, ao passo que o estudante cego requer a transcrição em Braille ou a conversão para formatos sonoros e digitais acessíveis. Essa diversidade de demandas evidencia que não existe um modelo único de adaptação: o que há são princípios orientadores que, articulados ao conhecimento do professor sobre cada estudante, permitem decisões pedagógicas situadas e sensíveis.

Convém distinguir, ainda, a leitura adaptada da Política Nacional de Linguagem Simples, em tramitação por meio do Projeto de Lei nº 6.256/2019, voltada ao uso de linguagem clara nos órgãos e entidades da Administração Pública. Embora ambas compartilhem o princípio da clareza comunicativa, seus propósitos e contextos divergem: a linguagem simples orienta-se à comunicação institucional com o cidadão, ao passo que a leitura adaptada, no contexto escolar, está a serviço de objetivos pedagógicos e de aprendizagem, preservando deliberadamente o caráter de texto escrito e a função formativa do material. A distinção é relevante para evitar reduções: adaptar não é apenas simplificar, mas mediar o encontro entre o estudante e o conhecimento.

A adaptação de textos literários merece consideração específica, pois é nesse terreno que a tensão entre acessibilidade

e preservação estética se manifesta com maior nitidez. Adaptar uma narrativa literária não pode significar mutilá-la a ponto de suprimir sua força expressiva, seu ritmo e sua capacidade de provocar fruição. O desafio consiste em reorganizar a superfície do texto, vocabulário, sintaxe, extensão, sem comprometer aquilo que o constitui como obra literária. Quando bem conduzida, a adaptação literária abre ao estudante com necessidades específicas o acesso a um patrimônio cultural que, de outro modo, lhe seria negado, reafirmando que o direito à literatura é direito de todos. Como assinala Abramovich (1997), a escola tem o poder de estabelecer uma relação significativa e prazerosa entre a criança e o livro; negar essa relação a determinados estudantes, sob o pretexto de que não compreenderiam o texto original, equivale a empobrecer sua formação e a reproduzir, no plano simbólico, a exclusão que se pretende combater.

Essa compreensão impõe um deslocamento na maneira como a escola concebe o currículo e os materiais. A inclusão educativa precisa garantir que o estudante seja atendido conforme suas necessidades, o que exige a adaptação das práticas pedagógicas, inclusive no que diz respeito à leitura, com a reformulação de textos para que estudantes com baixa visão, cegueira, surdez, transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, dislexia, entre outras condições, possam deles se apropriar. Trilhar esse caminho aproxima a escola de uma educação efetivamente equiparada, na qual o acesso ao conhecimento não dependa da capacidade de o estudante adequar-se a um padrão único de

texto, mas da disposição da instituição em diversificar suas linguagens.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

As práticas de leitura adaptada encontram sustentação teórica robusta no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), referencial que tem orientado as discussões contemporâneas sobre acessibilidade pedagógica. O conceito deriva do Desenho Universal, originalmente formulado no campo da arquitetura para designar a concepção de ambientes e produtos utilizáveis por todas as pessoas, na maior extensão possível, sem necessidade de adaptação posterior. Transposto para a educação, o princípio inspira a elaboração de estratégias que assegurem a acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto no que se refere a serviços, produtos e soluções educacionais, de modo que todos possam aprender sem barreiras, conforme sintetizam Zerbato e Mendes (2018, p. 149-150).

O DUA, na formulação consolidada pelo Center for Applied Special Technology (CAST), organiza-se em torno de três princípios fundamentais, derivados do funcionamento de redes neurais associadas à aprendizagem (Rose; Meyer, 2002). O primeiro princípio, relativo às redes de reconhecimento, propõe múltiplos meios de representação: a informação deve ser apresentada em diferentes formatos, textual, visual, auditivo, para que cada estudante a acesse pela via que lhe é mais

favorável. O segundo princípio, vinculado às redes estratégicas, preconiza múltiplos meios de ação e expressão, oferecendo aos estudantes alternativas variadas para demonstrar o que aprenderam. O terceiro princípio, associado às redes afetivas, recomenda múltiplos meios de engajamento, reconhecendo que a motivação e o interesse são dimensões constitutivas da aprendizagem.

A leitura adaptada articula-se, de maneira evidente, ao primeiro princípio do DUA. Ao disponibilizar o mesmo conteúdo em formatos diversos, texto simplificado, texto com apoio pictográfico, versão em áudio, tradução em Libras, a escola contempla a variabilidade dos estudantes e remove barreiras à compreensão. Todavia, a potência do DUA reside justamente em não restringir a adaptação a um único princípio: a oferta de múltiplas formas de representação ganha sentido quando associada a múltiplas formas de expressão e de engajamento, compondo um desenho pedagógico flexível desde a sua concepção, e não corrigido a posteriori para atender a um estudante específico.

A tradução desses princípios em práticas concretas de sala de aula ajuda a dissipar a impressão de que o DUA seria uma abstração distante do cotidiano docente. Oferecer um mesmo conteúdo por meio de um texto escrito, de uma narração em áudio e de uma síntese visual ilustra o princípio da representação. Permitir que os estudantes demonstrem sua compreensão ora por escrito, ora oralmente, ora por meio de produções gráficas concretiza o princípio da ação e expressão. Diversificar os temas, conceder margens de escolha e relacionar

os conteúdos às experiências dos estudantes mobiliza o princípio do engajamento. A leitura adaptada, embora se vincule mais imediatamente à representação, pode e deve articular-se aos demais princípios: um texto acessível ganha potência quando acompanhado de propostas variadas de resposta e de estratégias que despertem o interesse do leitor. Assim, o DUA não substitui a adaptação, mas a integra a um desenho pedagógico mais amplo, no qual a flexibilidade é planejada desde a concepção da aula.

Essa diferença entre planejar para a diversidade e remediar a exclusão é decisiva. Zerbato e Mendes (2018) argumentam que o DUA representa uma mudança de lógica em relação às adaptações curriculares tradicionais. Enquanto estas partem de um planejamento padrão, concebido para um estudante idealizado, e posteriormente realizam ajustes pontuais para os que dele se desviam, o DUA propõe que a variabilidade humana seja considerada desde o ponto de partida do planejamento. A leitura adaptada, sob essa ótica, deixa de ser um recurso emergencial e individualizado para tornar-se parte de um repertório intencionalmente diversificado, disponível a todos os estudantes da turma. O interesse pelo tema das leituras adaptadas, aliás, inspira-se diretamente nessa proposta, que ganhou difusão a partir do final da década de 1990.

Há, ainda, um ponto de convergência produtivo entre o DUA e os aportes da neurociência aplicada à educação. A compreensão de que diferentes estudantes mobilizam redes neurais distintas para reconhecer informações, planejar ações e regular afetos fundamenta a recomendação de diversificar

deliberadamente as formas de ensinar. Essa aproximação entre ciência e prática docente, contudo, não é automática: depende de formação específica, de tempo de planejamento e de uma cultura escolar disposta a incorporar evidências ao cotidiano pedagógico. Os instrumentos da pesquisa que originou esta reflexão, voltados a investigar a percepção de gestores e coordenadores sobre a integração entre neurociência, acessibilidade e prática docente, revelam a pertinência de problematizar essa interface, frequentemente reivindicada em documentos oficiais, mas raramente concretizada nas escolas públicas.

A interface entre o Desenho Universal para a Aprendizagem e os achados das neurociências cognitivas merece um aprofundamento. As pesquisas sobre o funcionamento cerebral durante a leitura revelam que a compreensão textual mobiliza um conjunto extenso e distribuído de processos, reconhecimento de palavras, acesso ao léxico mental, construção de inferências, integração com conhecimentos prévios e monitoramento da própria compreensão. Em estudantes com condições como a dislexia, determinados circuitos envolvidos no processamento fonológico operam de maneira atípica, o que justifica adaptações que reduzam a sobrecarga nessas vias e ofereçam apoios complementares. Reconhecer a base neurobiológica dessas dificuldades não significa naturalizá-las nem reduzir o estudante a um diagnóstico; ao contrário, oferece argumentos científicos para fundamentar a diversificação das estratégias de ensino. A leitura adaptada, sob essa luz, alinha-se a uma

compreensão da aprendizagem que respeita a variabilidade dos cérebros e busca, deliberadamente, múltiplos caminhos para o mesmo destino: a construção de sentido.

Em síntese, o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece à leitura adaptada um fundamento teórico que a desloca do registro assistencialista para o registro do direito. Adotá-lo significa reconhecer que a acessibilidade não é uma concessão a poucos, mas um princípio de organização do ensino que beneficia o conjunto dos estudantes. É essa compreensão que permite, parafraseando a expressão de Oliveira (2022), que todos possam aprender a ler juntos, não em espaços ou materiais segregados, mas em uma sala de aula concebida, desde o início, para a diversidade.

FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Por mais sólidos que sejam os fundamentos legais e teóricos da educação inclusiva, sua efetivação no cotidiano escolar depende, em última instância, dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes. Tratar da educação é, por si só, tarefa desafiadora; tratar da educação inclusiva exige ainda mais habilidades, planejamento e recursos, a fim de assegurar que as escolas públicas ofereçam atendimento qualificado aos estudantes com necessidades educacionais específicas. A exigência de que o educador esteja devidamente preparado para atuar na perspectiva inclusiva não é recente: já a legislação educacional das décadas anteriores previa a formação

de profissionais para o atendimento especializado, evidenciando que a preocupação com a qualificação docente acompanha historicamente o debate sobre inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado, ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, constitui um dos dispositivos centrais dessa engrenagem institucional. Concebido como serviço complementar ou suplementar à escolarização comum, o AEE tem por função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos estudantes. No campo da leitura, o professor do AEE pode atuar em parceria com o professor regente, contribuindo para a produção de materiais adaptados e para o planejamento de estratégias que serão mobilizadas na sala comum. Essa articulação entre o atendimento especializado e o ensino regular é fundamental: quando funciona de modo integrado, evita que a adaptação se converta em atividade paralela e desconectada do currículo, assegurando que o estudante participe das mesmas situações de aprendizagem que seus colegas, ainda que por meio de mediações diferenciadas.

A formação, contudo, permanece como um dos principais gargalos. A qualificação dos professores requer atenção especial, pois o desconhecimento e a ausência de habilitação podem resultar em um ensino deficitário para os estudantes com necessidades específicas, em todas as disciplinas. Esse diagnóstico encontra eco na hipótese, formulada no projeto que originou esta revisão, de que a ausência de formação específica sobre práticas inclusivas limita o uso efetivo de leituras

adaptadas como recurso pedagógico. Não basta, portanto, dispor de materiais adaptados ou conhecer o conceito de acessibilidade textual: é preciso que o professor saiba quando, por que e como adaptar, integrando esse procedimento ao seu planejamento e à sua intencionalidade pedagógica.

A literatura sobre formação de professores para a inclusão tem destacado a insuficiência de uma abordagem pontual e episódica, baseada em cursos isolados e descontínuos. A formação continuada, articulada à prática e desenvolvida no próprio contexto de trabalho, mostra-se mais eficaz para a apropriação de estratégias inclusivas. Quando o professor tem oportunidade de planejar coletivamente, analisar casos concretos de sua escola e refletir sistematicamente sobre suas práticas, as chances de que as leituras adaptadas se convertam em recurso efetivo aumentam consideravelmente. A formação, nesse sentido, não se confunde com a transmissão de receitas, mas com o desenvolvimento de uma postura investigativa e sensível à diversidade.

A gestão escolar e a coordenação pedagógica desempenham papel estratégico nesse processo. Cabe à gestão criar condições institucionais para a inclusão: assegurar tempo de planejamento, viabilizar a formação continuada, organizar o Atendimento Educacional Especializado, prover recursos materiais e humanos e estabelecer diretrizes internas que orientem o uso de materiais adaptados. A coordenação pedagógica, por sua vez, atua como mediadora entre as orientações institucionais e o trabalho cotidiano em sala de aula, acompanhando, apoiando e avaliando as práticas

docentes. Sem esse suporte sistêmico, a adaptação de leituras tende a depender exclusivamente do esforço individual e voluntarista de professores isolados, o que compromete sua sustentabilidade e seu alcance.

Entre as estratégias formativas mais promissoras, o ensino colaborativo, ou bidocência, tem recebido destaque na literatura recente. Nesse modelo, o professor regente e o professor especializado planejam e atuam conjuntamente, compartilhando responsabilidades sobre a aprendizagem de todos os estudantes da turma. A colaboração rompe o isolamento que historicamente caracterizou o trabalho docente e cria condições para a construção coletiva de soluções, incluindo a elaboração de materiais de leitura adaptados. Mais do que uma técnica, o ensino colaborativo representa uma cultura de corresponsabilização, na qual a inclusão deixa de ser encargo exclusivo de um profissional e passa a mobilizar toda a equipe escolar. Sua adoção, contudo, depende de condições institucionais, tempo comum de planejamento, valorização da parceria e apoio da gestão, que nem sempre se encontram disponíveis nas redes públicas, sobretudo nas mais desprovidas de recursos.

Convém reconhecer, ainda, que a proposta inclusiva, ao ser implantada antes da devida preparação das escolas e dos profissionais, gerou um descompasso cujas consequências se fazem sentir até hoje. Como observa Mantoan (2015), primeiro veio a proposta da educação inclusiva e só depois se cuidou de preparar escolas e professores, inversão que ajuda a explicar por que, em muitos casos, a inclusão permanece confinada ao plano

formal. Superar esse descompasso exige investimento consistente e contínuo na formação, bem como o reconhecimento de que a inclusão é responsabilidade coletiva, e não encargo solitário do professor regente. A construção de uma escola inclusiva, portanto, é tarefa que mobiliza simultaneamente as dimensões pedagógica, formativa, institucional e política.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DA ESCOLA PÚBLICA

A transposição dos fundamentos discutidos para o cotidiano das escolas públicas, sobretudo as situadas em municípios do interior, revela desafios concretos que não podem ser negligenciados. Em contextos como o do semiárido nordestino, marcado por economias baseadas na agricultura familiar e por redes de ensino com recursos limitados, a oferta de materiais adaptados e de formação continuada esbarra em restrições orçamentárias, na escassez de profissionais especializados e na sobrecarga de trabalho dos docentes. Esses condicionantes estruturais, longe de invalidar a proposta inclusiva, evidenciam a urgência de políticas públicas que assegurem condições mínimas para sua realização.

Entre os desafios mais recorrentes, destaca-se a tendência de a escola reduzir a inclusão à socialização do estudante, sem garantir-lhe o acesso efetivo ao conhecimento. Essa redução, frequentemente acompanhada de uma postura assistencialista, mantém o estudante com necessidades específicas em uma posição periférica, presente fisicamente, porém alijado das

situações significativas de aprendizagem. As leituras adaptadas oferecem um contraponto a essa lógica, na medida em que recolocam o acesso ao currículo no centro das preocupações pedagógicas. Adaptar um texto é, nesse sentido, um ato político: significa recusar a exclusão velada e afirmar o direito de todos os estudantes ao conhecimento.

Outro desafio relevante diz respeito à intencionalidade pedagógica. A leitura adaptada não produz, por si só, resultados positivos; sua eficácia depende de planejamento criterioso, de sensibilidade às necessidades específicas de cada estudante e de articulação com os objetivos de aprendizagem. Aplicada de maneira improvisada ou descontextualizada, a adaptação pode converter-se em mera simplificação esvaziada, que subestima as capacidades do estudante e reproduz, sob nova roupagem, a lógica da exclusão. É a intencionalidade, o uso planejado e sensível, conforme estabelece o pressuposto deste estudo, que distingue a adaptação inclusiva da adaptação empobrecedora.

Apesar dessas dificuldades, as possibilidades abertas pela leitura adaptada são significativas. Ao tornar o conteúdo acessível, o professor promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a integração social, o engajamento e a autoestima do estudante. A participação efetiva em situações de leitura compartilhada fortalece o sentimento de pertencimento e reduz o isolamento que frequentemente acomete estudantes com necessidades específicas. Há, portanto, ganhos que ultrapassam a esfera estritamente acadêmica e alcançam dimensões emocionais e sociais da formação, em consonância com a hipótese de que a aplicação de leituras adaptadas

contribui significativamente para o desenvolvimento e a participação ativa desses estudantes.

A aprendizagem ativa, nesse horizonte, oferece um princípio orientador. Conforme lembra a literatura do campo, a aprendizagem ativa não se preocupa apenas com o fazer fisicamente observável nas crianças, mas com a busca de sentido e de maestria, com o esforço delas para assumir o controle de si mesmas e de seu mundo e, assim, participar plenamente dele (Ffield, 2016). Sob essa perspectiva, a leitura adaptada não é um fim em si mesma, mas um meio para que o estudante construa significados, exerça autonomia e participe ativamente da cultura escolar. As possibilidades, portanto, residem menos no recurso isoladamente considerado e mais na articulação entre material acessível, mediação docente qualificada e suporte institucional consistente.

Vale acrescentar que a sustentabilidade dessas práticas depende, igualmente, da superação do voluntarismo individual. Não raro, a adaptação de leituras nas escolas públicas repousa sobre a iniciativa isolada de professores especialmente comprometidos, que dedicam tempo próprio e recursos pessoais à elaboração de materiais. Embora louvável, essa dedicação individual é frágil e não se generaliza: quando o professor se ausenta ou muda de escola, a prática se interrompe. A institucionalização da acessibilidade textual, por meio de diretrizes, de tempo de planejamento remunerado, de acervos compartilhados de materiais adaptados e de formação continuada, é o que confere consistência e continuidade ao trabalho inclusivo. Transformar iniciativas pessoais em

políticas institucionais constitui, portanto, um dos principais desafios para que a leitura adaptada deixe de ser exceção e se torne componente regular do projeto pedagógico das escolas públicas.

Convém destacar, nesse cenário, que os ganhos proporcionados pela leitura adaptada não se restringem ao estudante diretamente atendido. Ao diversificar as linguagens e os formatos de seus materiais, o professor amplia as possibilidades de compreensão de toda a turma, beneficiando também os estudantes sem diagnóstico que, por razões diversas, encontram dificuldades momentâneas de aprendizagem. Esse efeito difuso, frequentemente subestimado, reforça o argumento central do Desenho Universal para a Aprendizagem: aquilo que se concebe para garantir o acesso de alguns acaba por qualificar a experiência educativa de todos. A acessibilidade textual, longe de ser um custo adicional dirigido a uma minoria, revela-se um investimento na qualidade do ensino ofertado ao conjunto dos estudantes, o que fortalece sua legitimidade como política pedagógica e desfaz a falsa oposição entre atender à diversidade e zelar pela qualidade.

Por fim, o fortalecimento das práticas inclusivas por meio de leituras adaptadas requer a integração entre conhecimentos científicos, notadamente da neurociência e dos estudos sobre acessibilidade, e a prática pedagógica cotidiana. Essa integração, contudo, não se realiza espontaneamente: demanda formação, tempo institucional e disposição da gestão para incorporar evidências ao planejamento. Quando essas

condições se conjugam, a escola pública pode converter-se em espaço efetivo de equidade, no qual a diversidade deixa de ser obstáculo e passa a ser princípio organizador do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar, com base na literatura especializada, como o uso de leituras adaptadas pode contribuir para a promoção da aprendizagem inclusiva de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas públicas brasileiras. O percurso teórico-bibliográfico permitiu evidenciar que a educação inclusiva, embora amparada por um sólido arcabouço legal, da Constituição Federal de 1988 à Lei Brasileira de Inclusão de 2015, passando pela Política Nacional de 2008 e pela Base Nacional Comum Curricular, enfrenta um persistente descompasso entre o que estabelecem as normas e o que se realiza no cotidiano escolar. Garantir a matrícula e a presença física do estudante na classe comum é condição necessária, mas insuficiente, para a efetivação do direito à aprendizagem.

A revisão demonstrou que a leitura, enquanto prática social, possui caráter ambivalente: pode tanto incluir quanto excluir os sujeitos das comunidades letradas. Quando o estudante não acessa o texto, instala-se um ciclo de exclusão que se retroalimenta e compromete sua trajetória em todas as áreas do currículo. As leituras adaptadas, compreendidas como mediação culturalmente organizada e ancorada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, oferecem um

caminho consistente para interromper esse ciclo, ampliando o acesso ao conhecimento sem destituir o texto de seu caráter escrito e de sua função formativa.

No plano conceitual, os pressupostos que orientaram a investigação encontraram respaldo na literatura analisada. A primeira hipótese, de que a aplicação de leituras adaptadas contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo e a participação ativa dos estudantes, sustenta-se na compreensão de que a adaptação, quando intencional e sensível às necessidades, promove ganhos cognitivos, sociais e emocionais. A segunda hipótese, de que a ausência de formação específica limita o uso efetivo desse recurso, mostrou-se igualmente plausível, uma vez que a literatura é convergente ao apontar a formação docente, articulada ao suporte da gestão escolar, como condição decisiva para a efetivação das práticas inclusivas.

Conclui-se, assim, que a acessibilidade textual constitui dimensão estratégica para a construção de uma escola pública mais equitativa e atenta à diversidade. A leitura adaptada não deve ser concebida como recurso emergencial ou concessão a poucos, mas como componente de um planejamento intencionalmente diversificado, pensado desde o início para a variabilidade dos estudantes. Sua efetivação, contudo, depende da conjugação de três fatores: materiais acessíveis e bem elaborados, mediação docente qualificada por meio de formação continuada e suporte institucional consistente por parte da gestão e da coordenação pedagógica.

Cabe sublinhar, ademais, que a leitura adaptada não esgota a complexidade da inclusão escolar, tampouco constitui solução isolada para os múltiplos desafios que a atravessam. Ela integra um conjunto mais amplo de transformações que envolvem a reorganização curricular, a revisão das práticas avaliativas, a reestruturação dos tempos e espaços escolares e, sobretudo, uma mudança de mentalidade que reconheça a diversidade como valor e não como problema. Concebê-la isoladamente, desvinculada desse horizonte mais amplo, arriscaria reduzir a inclusão a um conjunto de técnicas, esvaziando-a de seu sentido ético e político. É na articulação entre o recurso concreto da adaptação textual e o projeto coletivo de uma escola para todos que reside sua maior potência transformadora.

Como horizonte, aponta-se a necessidade de investigações empíricas que, a partir da escuta de gestores, coordenadores e professores, examinem como essas práticas têm sido efetivamente mobilizadas nas escolas públicas e quais barreiras concretas dificultam sua implementação. Espera-se que a reflexão aqui desenvolvida contribua para o fortalecimento de políticas educacionais mais equitativas e sensíveis à diversidade, bem como para o reconhecimento de que ler, compreender e participar da cultura letrada constituem direitos de todos os estudantes, sem exceção.

REFERÊNCIAS

Abramovich, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002.

Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília, DF, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

Ffield, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. In: Vickery, Anitra et al. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

Gabriel, Rosângela. Como a leitura afeta nosso cérebro, pensamento e instituições sociais? In: CAVALCANTE, Sandra; Gabriel, Rosângela; Moura, Heronides (org.). Linguagem, cognição e cultura: estudos em interface. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

Oliveira, Mônica Gonçalves de. Leitura inclusiva em sala de aula. São Paulo: Trocando Saberes, 2022. Disponível em: https://trocandosaberes.com.br. Acesso em: 6 set. 2025.

Rose, David H.; Meyer, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

Solé, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

Vigotski, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zerbato, Ana Paula; Mendes, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

O AUMENTO DOS DIAGNÓSTICOS DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: entre a conscientização diagnóstica e a inclusão escolar

Claudia Maria da Mata

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. O crescimento expressivo dos diagnósticos nas últimas décadas repercute diretamente no cotidiano escolar e nas políticas de inclusão. Este artigo analisa esse aumento e as contribuições da psicopedagogia para a inclusão e o desenvolvimento educacional de estudantes autistas. Trata-se de revisão bibliográfica qualitativa, descritiva e exploratória, baseada em análise de conteúdo e produção científica recente. Os resultados indicam que o crescimento diagnóstico decorre principalmente da ampliação do acesso ao diagnóstico, tensionando o debate entre conscientização e medicalização da infância, enquanto a psicopedagogia se afirma como mediadora entre escola, família e equipe multiprofissional. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de investimento em formação docente e políticas públicas consistentes.

Palavras-chave: Educação. Transtorno do Espectro Autista. Psicopedagogia. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o crescimento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) consolidou-se como um dos fenômenos mais debatidos na interface entre os campos da saúde e da educação. O avanço da neurologia e das neurociências ampliou a compreensão sobre o neurodesenvolvimento atípico e favoreceu a identificação cada vez mais precoce de condições antes pouco reconhecidas. Paralelamente, a escola passou a ocupar lugar privilegiado na observação e no encaminhamento de crianças que apresentam sinais do espectro, o que evidencia a centralidade da formação docente e da articulação entre os saberes pedagógicos e da saúde no enfrentamento desse cenário.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association, 2023). No contexto educacional, tais características podem repercutir sobre o processo de aprendizagem e demandar estratégias específicas de ensino que favoreçam o desenvolvimento global do estudante. A maior disseminação de informações, somada à ampliação do acesso aos serviços de saúde, tem possibilitado diagnósticos mais frequentes, fato que incide diretamente sobre o cotidiano das instituições de ensino.

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos no que se refere à inclusão escolar e à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes. Entre os

aspectos que mais têm mobilizado pesquisadores, gestores e profissionais da educação, destaca-se o aumento dos diagnósticos de TEA, observado em diversas redes de ensino do Brasil e, de modo particular, nas escolas públicas municipais. Esse crescimento suscita reflexões sobre a capacidade das instituições educacionais de responder às demandas de uma comunidade escolar cada vez mais diversa, ao mesmo tempo em que recoloca a questão da equidade no centro do debate pedagógico.

Diante desse cenário, a escola torna-se espaço fundamental de promoção da equidade, de convivência com a diversidade e de desenvolvimento integral do estudante. A crescente presença de crianças diagnosticadas com TEA nas salas de aula impõe novos desafios à prática pedagógica, ao planejamento curricular e aos processos de avaliação. Nesse contexto, ganha relevância o trabalho psicopedagógico, compreendido como campo interdisciplinar capaz de articular saberes da pedagogia e da psicologia para favorecer a aprendizagem, a inclusão e o acolhimento das diferenças.

O psicopedagogo, inserido no ambiente escolar ou atuando em parceria com a instituição, pode contribuir para o diagnóstico pedagógico, para a elaboração de planos de intervenção individualizados, para o suporte aos professores e para o diálogo com as famílias. Sua atuação configura-se, assim, como mediação entre as demandas específicas do estudante com TEA e as exigências do currículo escolar, colaborando para a construção de um ambiente efetivamente inclusivo. Cresce, com isso, a demanda por profissionais

capacitados para intervir de forma qualificada nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo a psicopedagogia área em evidência nesse cenário.

Cabe, todavia, problematizar o próprio fenômeno do aumento dos diagnósticos. Se, por um lado, ele pode traduzir maior conscientização social e ampliação do acesso ao cuidado, por outro, suscita o risco de medicalização e de patologização da infância, processo pelo qual comportamentos e singularidades do desenvolvimento passam a ser convertidos em categorias clínicas que demandam intervenção. Esse duplo movimento exige análise crítica que evite tanto a negação do direito ao diagnóstico quanto a transformação automática da diferença em déficit.

Nesse contexto, o presente artigo tem como tema o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista e a contribuição da psicopedagogia na educação do século XXI. O objeto de estudo consiste na inclusão dos estudantes com TEA na escola e nas contribuições da psicopedagogia para uma educação pautada na equidade. Adota-se como pressuposto que a psicopedagogia tem contribuído de modo significativo para a inclusão de estudantes com TEA, favorecendo a adaptação de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Dessa forma, busca-se responder ao seguinte problema: diante do aumento dos diagnósticos de TEA nas escolas, de que forma os psicopedagogos têm contribuído para a inclusão e o desenvolvimento educacional desses estudantes no contexto escolar contemporâneo?

O objetivo geral consiste em analisar o aumento dos diagnósticos de TEA nas escolas e, nesse cenário, as contribuições da psicopedagogia. Como objetivos específicos, pretende-se: analisar o crescimento dos diagnósticos de TEA nas últimas décadas, com foco nos contextos escolar e clínico; compreender como os avanços da neurologia contribuíram para essa ampliação; refletir sobre os desafios da inclusão de estudantes com TEA nas escolas públicas brasileiras; discutir os avanços científicos e sociais que explicam o crescimento dos diagnósticos; examinar o papel do psicopedagogo na mediação entre escola, família e comunidade.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os efeitos do avanço diagnóstico do TEA na educação básica, especialmente no que diz respeito à inclusão dos estudantes, à formação dos professores e à relação entre os discursos médico e pedagógico. Sustenta-se, como argumento central, que o crescimento dos diagnósticos reconfigura o cotidiano escolar e demanda da psicopedagogia um papel mediador, ao mesmo tempo em que impõe um olhar crítico sobre os riscos de medicalização. Para desenvolver essa tese, o texto organiza-se em torno de cinco eixos: a conceituação atual do TEA; a análise do aumento dos diagnósticos; a tensão entre conscientização e medicalização; os marcos legais e as políticas de inclusão; e a atuação psicopedagógica como mediação.

Acrescente-se que o reconhecimento social do autismo passou, ele próprio, por transformação profunda nas últimas décadas. De configuração tida como rara e fortemente estigmatizada, o TEA tornou-se objeto de crescente visibilidade

pública, presente em campanhas de conscientização, na legislação, nos meios de comunicação e nos debates educacionais. Essa mudança de status acompanha a emergência de novas perspectivas teóricas, como a da neurodiversidade, que propõem compreender o autismo menos como anomalia a ser corrigida e mais como variação legítima do funcionamento humano. Tais deslocamentos conceituais incidem diretamente sobre a escola, exigindo que ela revise concepções, práticas e culturas institucionais à luz de um paradigma que valoriza a diferença.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com finalidade descritiva e exploratória. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a interpretação de fenômenos educacionais em suas dimensões sociais, emocionais e cognitivas, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências de inclusão (Minayo, 2015). Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais explícito, ao passo que a pesquisa descritiva visa descrever características de determinado fenômeno e estabelecer relações entre variáveis.

O levantamento bibliográfico foi conduzido em bases de dados nacionais e internacionais, com destaque para a Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (PePSIC), o Portal de Periódicos

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google Acadêmico. Foram utilizados, de forma combinada, os descritores “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “psicopedagogia”, “inclusão escolar” e “medicalização”. Privilegiou-se a produção publicada entre 2018 e 2025, sem prejuízo da incorporação de referências clássicas indispensáveis à fundamentação conceitual do campo.

Além da produção científica, recorreu-se a fontes documentais, especialmente à legislação brasileira pertinente à pessoa com deficiência e ao TEA, a pareceres e normativas do Conselho Nacional de Educação e a dados estatísticos oficiais produzidos por organismos nacionais e internacionais. Os critérios de inclusão das fontes consideraram a aderência temática, a atualidade e a relevância acadêmica; foram excluídos materiais sem rigor metodológico ou desvinculados do objeto de estudo.

O tratamento do material seguiu a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), técnica que se aplica a discursos diversos e a distintas formas de comunicação, organizando-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A partir dessa sistematização, os achados foram agrupados em categorias temáticas que estruturam o desenvolvimento deste artigo, permitindo articular os dados e as reflexões em torno do problema de pesquisa.

O TEA E A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

O Transtorno do Espectro Autista no século XXI: conceito e classificações atuais

O Transtorno do Espectro Autista insere-se na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, grupo de condições cujas manifestações têm início no período do desenvolvimento e se caracterizam por particularidades no funcionamento neurológico. O cérebro do indivíduo autista organiza-se e processa informações de maneira distinta, o que sublinha a importância de compreender o autismo não como doença a ser curada, mas como configuração singular do desenvolvimento que requer reconhecimento e suporte adequados.

Ao longo do tempo, a definição do autismo passou por sucessivas reformulações nos sistemas internacionais de classificação. Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, em sua décima revisão (CID-10), os quadros hoje reunidos sob a noção de espectro encontravam-se dispersos na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, codificados sob o grupo F84, que abrangia, entre outros, o autismo infantil, o autismo atípico e a então denominada síndrome de Asperger. Com a décima primeira revisão (CID-11), a Organização Mundial da Saúde (2022) consolidou esses diagnósticos em uma categoria única, o Transtorno do Espectro Autista, identificado pelo código 6A02, com subdivisões que consideram a presença ou ausência de transtorno do desenvolvimento intelectual e o grau de comprometimento funcional da linguagem.

Essa unificação respondeu ao propósito de simplificar e padronizar o processo diagnóstico e de codificação nos serviços de saúde, superando a fragmentação anterior. No mesmo sentido, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua versão revisada (DSM-5-TR), mantém a noção de espectro e organiza o diagnóstico em torno de dois domínios centrais: os déficits persistentes na comunicação e na interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, especificando ainda níveis de gravidade conforme a necessidade de apoio (American Psychiatric Association, 2023).

Importa destacar que o diagnóstico do TEA constitui processo complexo, que envolve a avaliação de múltiplos fatores. Diferentemente de outras condições, o autismo não dispõe de marcadores biológicos ou exames de imagem definitivos que o confirmem ou descartem; o diagnóstico apoia-se na observação criteriosa do comportamento e na comparação do desenvolvimento da criança com o de seus pares, considerando diversas variáveis (Madaschi, 2021). Tal característica confere especial relevância à atuação de equipes multiprofissionais e ao olhar atento de educadores, frequentemente os primeiros a perceber sinais que motivam o encaminhamento.

Do ponto de vista científico, os avanços da genética e das neurociências têm contribuído para a compreensão das bases neurobiológicas do espectro. Pesquisas sobre os fundamentos genéticos do autismo evidenciam que não há um único gene responsável pela condição, mas alterações em diferentes

trechos do genoma que, em interação com fatores ambientais, concorrem para o desenvolvimento do quadro (Geschwind; State, 2015). Esse conhecimento, ao mesmo tempo em que amplia a precisão da identificação, reforça a complexidade do fenômeno e a impossibilidade de reduzi-lo a explicações unicausais.

A compreensão atual do autismo é fruto de uma longa trajetória histórica. As primeiras descrições sistemáticas remontam à década de 1940, quando os estudos pioneiros sobre quadros caracterizados por isolamento social, dificuldades de comunicação e padrões repetitivos de comportamento estabeleceram as bases conceituais do que viria a ser reconhecido como autismo. Ao longo das décadas seguintes, a noção evoluiu de uma categoria restrita e associada a quadros graves para a concepção de espectro, capaz de abarcar uma ampla variedade de manifestações, intensidades e necessidades de apoio. Essa ampliação conceitual é, ela mesma, um dos fatores que ajudam a explicar o crescimento posterior dos diagnósticos, na medida em que passou a incluir perfis antes não reconhecidos.

A consolidação da ideia de espectro trouxe consigo importante consequência: a recusa de um modelo único de autismo. Cada pessoa autista apresenta combinação singular de características, potencialidades e desafios, o que torna inadequada qualquer abordagem padronizada. No campo educacional, essa premissa é decisiva, pois desautoriza receitas universais e exige a construção de respostas pedagógicas individualizadas, atentas às particularidades de cada

estudante. Reconhecer a heterogeneidade do espectro é, portanto, condição para qualquer prática inclusiva consistente.

Paralelamente ao desenvolvimento das classificações clínicas, emergiu, a partir do final do século XX, o paradigma da neurodiversidade. Essa perspectiva propõe compreender condições como o autismo não exclusivamente sob a ótica do déficit, mas como formas de diferença neurológica que integram a diversidade humana (Singer, 1999). Sem negar as dificuldades concretas vivenciadas por pessoas autistas nem a necessidade de apoio, a abordagem da neurodiversidade desloca o foco do que falta para o que é singular, questionando a equivalência automática entre diferença e patologia. Para a educação, esse paradigma oferece base ética e conceitual para acolher a diferença como valor, e não apenas como problema a ser remediado.

No plano dos critérios diagnósticos, certos indicadores assumem especial relevância para a compreensão do espectro no contexto escolar. Destacam-se as dificuldades na comunicação não verbal utilizada na interação social, que podem manifestar-se na integração entre fala e gestos, no contato visual, na linguagem corporal e na compreensão de expressões faciais. A esses aspectos somam-se os padrões restritos e repetitivos de comportamento, os interesses intensos e específicos e a busca por previsibilidade. Conhecer essas características não tem por finalidade transformar o educador em diagnosticador, mas qualificá-lo para reconhecer manifestações do espectro e, sobretudo, para compreender que comportamentos por vezes interpretados como indisciplina ou

desinteresse podem expressar formas singulares de percepção e de relação com o mundo.

O aumento dos diagnósticos: prevalência e fatores explicativos

O crescimento dos diagnósticos de TEA é um fenômeno documentado em escala global e particularmente visível nas estatísticas norte-americanas, frequentemente utilizadas como referência diante da ausência de dados nacionais consolidados. A Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, mantida pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, registrou uma trajetória ascendente da prevalência ao longo das últimas duas décadas: de cerca de uma em cada 150 crianças no início dos anos 2000, passou-se a uma em cada 59 em 2018 e a uma em cada 44 no relatório referente a esse mesmo período (Maenner et al., 2023).

O relatório divulgado em 2023, com base em dados de 2020, apontou prevalência de uma em cada 36 crianças de oito anos, o que representou elevação expressiva em relação à estimativa anterior (Maenner et al., 2023). Já o relatório seguinte, publicado em 2025 e referente ao ano de 2022, indicou prevalência de uma em cada 31 crianças, equivalente a 3,22% da população avaliada. Trata-se da continuidade de uma curva ascendente que, ao longo de pouco mais de vinte anos, multiplicou várias vezes os índices iniciais de identificação.

No Brasil, ainda não há estatística oficial de prevalência, lacuna que tende a ser parcialmente preenchida com a inclusão,

pela primeira vez, de quesito sobre diagnóstico de autismo no Censo Demográfico de 2022, conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Na ausência de números próprios, projeções que aplicam à população brasileira as taxas norte-americanas sugerem a existência de milhões de pessoas autistas no país, dimensão que evidencia a magnitude do desafio educacional e social envolvido.

O reflexo desse cenário no sistema educacional é igualmente notável. Os dados do Censo Escolar revelam crescimento acentuado das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns, com forte participação dos estudantes com TEA. A ampliação dessas matrículas, da ordem de dezenas de pontos percentuais ao longo da última década, confirma que a escola comum se tornou o principal lócus de escolarização desses estudantes e, por consequência, espaço estratégico para a efetivação de seus direitos.

Um ponto, entretanto, exige rigor analítico: o aumento da prevalência não equivale, necessariamente, ao aumento da incidência. A maior parte dos pesquisadores associa o crescimento dos números à ampliação e ao aprimoramento dos processos de triagem e diagnóstico, ao alargamento dos critérios classificatórios, à maior circulação de informação e à expansão do acesso aos serviços de saúde, e não a uma elevação real do número de casos novos. Em outras palavras, identifica-se hoje o que antes permanecia invisível, sobretudo entre meninas e populações historicamente sub-representadas nas estatísticas.

Entre os fatores explicativos, destacam-se ainda a ampliação da formação dos profissionais de saúde e de educação, a redução progressiva do estigma associado às condições do neurodesenvolvimento e a consolidação de marcos legais que vinculam o diagnóstico à garantia de direitos. Esse conjunto de elementos compõe um quadro multifacetado, no qual avanços científicos, transformações sociais e mudanças nas políticas públicas se entrelaçam para produzir o fenômeno observado.

Um aspecto particularmente relevante na análise da prevalência diz respeito às diferenças entre os sexos. Historicamente, o autismo foi identificado com frequência muito maior em meninos do que em meninas, na proporção aproximada de quatro para um. Estudos recentes, contudo, indicam crescimento na identificação de meninas, sugerindo que parte da disparidade decorria de subdiagnóstico. As manifestações do espectro no público feminino tendem a ser menos evidentes para os instrumentos tradicionais de triagem, em razão de fatores como a chamada camuflagem social, o que retardava ou impedia o reconhecimento. A maior atenção a essas particularidades amplia o número de diagnósticos e revela populações antes invisíveis às estatísticas, reforçando a tese de que o aumento reflete, sobretudo, aprimoramento da identificação.

Outro desdobramento importante refere-se ao horizonte temporal do fenômeno. O crescimento contínuo dos diagnósticos na infância implica, necessariamente, o aumento futuro do número de adolescentes e adultos autistas, muitos dos

quais identificados tardiamente. Esse dado projeta desafios que extrapolam a educação básica e alcançam o ensino superior, o mundo do trabalho e as políticas de saúde e assistência ao longo da vida. No âmbito escolar, evidencia a necessidade de pensar a inclusão não como etapa pontual, mas como processo contínuo que acompanha o estudante em sua trajetória, exigindo articulação entre níveis e modalidades de ensino.

No contexto brasileiro, o fenômeno assume contornos próprios quando observado a partir das redes públicas municipais, sobretudo nos pequenos municípios do interior. Nesses territórios, o crescimento das matrículas de estudantes com TEA convive com limitações estruturais expressivas: escassez de profissionais especializados, dificuldades de acesso a serviços de saúde para avaliação e acompanhamento, e oferta restrita de formação continuada. A escola pública, nesses contextos, frequentemente se torna a principal, e por vezes a única, instância de identificação, encaminhamento e apoio às crianças e às suas famílias, o que amplifica sua responsabilidade social e a urgência de qualificá-la para essa função.

Essa realidade impõe atenção às desigualdades regionais que atravessam a inclusão escolar no país. As condições de atendimento ao estudante com TEA variam consideravelmente entre regiões, entre redes e mesmo entre escolas de um mesmo município, refletindo disparidades históricas de financiamento e de infraestrutura. Reconhecer essa heterogeneidade é indispensável para que as políticas de inclusão não se limitem a enunciados gerais, mas considerem as especificidades dos territórios, em especial daqueles mais distantes dos grandes

centros, onde os desafios da efetivação do direito à educação se manifestam com maior intensidade.

Vale ressaltar, ainda, o papel da escola na própria produção desse aumento de identificações. Por reunir crianças em contextos de convivência, atividade estruturada e comparação com pares, a instituição escolar constitui espaço privilegiado de observação do desenvolvimento. É frequentemente no ambiente escolar que se tornam perceptíveis sinais que motivam a busca por avaliação especializada, fazendo do professor um agente decisivo no processo de encaminhamento. Essa centralidade reforça a importância de que os educadores disponham de conhecimento adequado sobre o neurodesenvolvimento, não para diagnosticar, função que não lhes cabe, mas para observar, registrar e encaminhar de forma responsável, evitando tanto a negligência quanto a rotulação precipitada.

A ausência de dados nacionais consolidados sobre a prevalência do TEA constitui, ela própria, um obstáculo ao planejamento educacional. Sem estatísticas confiáveis, torna-se difícil dimensionar a demanda por profissionais, recursos e serviços, bem como avaliar a efetividade das políticas implementadas. A inclusão de quesito específico no censo demográfico representa, nesse sentido, avanço significativo, pois poderá fornecer base empírica para a formulação de políticas mais precisas e territorializadas. A produção e a divulgação de dados consistentes são, portanto, condição para que o reconhecimento do fenômeno se traduza em respostas públicas adequadas, capazes de assegurar não apenas o acesso à

escola, mas a qualidade da experiência educativa dos estudantes com TEA.

Conscientização ou medicalização? Tensões contemporâneas do diagnóstico

A interpretação do aumento dos diagnósticos não é unívoca e divide-se, de modo geral, entre duas leituras complementares e, por vezes, tensas. A primeira compreende o crescimento como expressão de avanço civilizatório: maior conscientização social, reconhecimento de direitos e democratização do acesso ao diagnóstico e ao cuidado. Sob essa ótica, identificar precocemente o TEA é condição para garantir intervenções oportunas, suporte pedagógico e a fruição de direitos legalmente assegurados.

A segunda leitura, de matriz crítica, alerta para o risco de medicalização e de patologização da infância. A medicalização pode ser compreendida como o processo pelo qual comportamentos, atitudes e singularidades próprias do desenvolvimento são convertidos em problemas de natureza médica, demandando diagnóstico e, frequentemente, tratamento medicamentoso (Collares; Moysés, 2015). Trata-se de movimento que tende a transferir para o campo clínico questões que são, em larga medida, pedagógicas, sociais e culturais, reduzindo a complexidade das trajetórias escolares à lógica do déficit individual.

No espaço escolar, essa tensão assume contornos específicos. A chamada inflação diagnóstica fortalece

classificações que podem deslegitimar as singularidades de crianças e jovens que resistem a enquadrar-se em padrões de normalidade, naturalizando a "necessidade do laudo" como pré-requisito para o reconhecimento de suas demandas (Christofari; Freitas, 2023). O risco, nesse caso, é que a escola transfira à medicina a responsabilidade por respostas que lhe são próprias, abdicando de sua função formativa em nome de uma explicação biológica do não aprender.

É preciso, contudo, evitar a polarização simplista. Reconhecer o risco de medicalização não implica negar a existência do TEA nem o direito ao diagnóstico, que cumpre papel decisivo na garantia de proteção legal e de acesso a serviços. O laudo, em muitas situações, é justamente o que assegura ao estudante e à sua família o acesso a recursos como o atendimento educacional especializado e os benefícios previstos em lei. A crítica pertinente não se dirige ao diagnóstico em si, mas ao seu uso reducionista, quando este se torna rótulo que encerra o sujeito em uma categoria e dispensa o olhar singular sobre suas possibilidades.

Dessa forma, o desafio contemporâneo consiste em sustentar um equilíbrio delicado: acolher o diagnóstico como instrumento de garantia de direitos e, simultaneamente, preservar a escola como espaço de leitura pedagógica das diferenças. É nesse ponto de equilíbrio que a psicopedagogia encontra terreno fértil de atuação, ao operar precisamente na fronteira entre o discurso clínico e o discurso pedagógico, traduzindo as informações do diagnóstico em estratégias de

aprendizagem que respeitem a singularidade de cada estudante.

A crítica à medicalização ganha densidade quando se observa a própria história das classificações diagnósticas. As sucessivas edições dos manuais de transtornos mentais ampliaram progressivamente o número de categorias e flexibilizaram critérios, processo que, ao mesmo tempo em que aprimorou a sensibilidade dos instrumentos, expandiu as fronteiras do que se considera patológico. Autores do campo da educação alertam que essa expansão pode converter a sala de aula em espaço de natureza quase clínica, no qual o fracasso escolar é deslocado das condições de ensino para supostas falhas individuais do estudante (Collares; Moysés, 2015). Tal deslocamento tende a invisibilizar fatores pedagógicos, sociais e institucionais que incidem sobre a aprendizagem.

Como contraponto a essa tendência, o paradigma da neurodiversidade oferece chave interpretativa que recusa a redução do sujeito ao diagnóstico. Ao afirmar que o autismo integra a variabilidade natural do funcionamento humano, essa perspectiva convida a escola a perguntar não apenas o que falta ao estudante, mas quais barreiras o ambiente impõe e como removê-las (Singer, 1999). Trata-se de inversão significativa: em vez de adaptar o sujeito à norma escolar, propõe-se adaptar a escola à diversidade de seus sujeitos. Essa mudança de foco aproxima o debate sobre o TEA do modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência resulta menos das características do indivíduo e mais da interação entre essas características e as barreiras presentes no meio.

Há ainda uma dimensão de justiça que perpassa esse debate. Em um cenário de recursos escassos, o diagnóstico funciona, muitas vezes, como porta de acesso a apoios e serviços que de outro modo permaneceriam indisponíveis ao estudante. Essa condição cria um paradoxo: ao mesmo tempo em que se critica a medicalização, reconhece-se que, na prática, o laudo é frequentemente exigido como condição para a obtenção de direitos. Superar esse paradoxo implica avançar na direção de um modelo em que o apoio pedagógico seja garantido a partir das necessidades educacionais do estudante, identificadas por avaliação pedagógica, e não exclusivamente da apresentação de um diagnóstico clínico. Iniciativas normativas recentes que admitem o apoio mediante avaliação pedagógica caminham nessa direção, ainda que sua efetivação dependa de condições concretas nas redes de ensino.

Marcos legais e políticas de inclusão escolar do estudante com TEA

A trajetória de reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência no Brasil está ancorada em um conjunto robusto de normativas. O Decreto nº 6.949/2009 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, conferindo-lhe status equivalente ao de emenda constitucional e reconhecendo o direito ao mais elevado padrão de saúde e a serviços de habilitação e reabilitação. O Decreto nº 7.612/2011, por sua vez, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência,

incorporando a definição de pessoa com deficiência como aquela que, em interação com diversas barreiras, pode ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade (Brasil, 2011).

No que tange especificamente ao autismo, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o indivíduo no espectro como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegurando-lhe direitos correspondentes (Brasil, 2012). Esse reconhecimento foi reforçado pela Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolidou o paradigma da inclusão e assegurou sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, a Lei nº 13.977/2020 criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instrumento que garante prioridade de atendimento e acesso a serviços públicos e privados (Brasil, 2020).

No plano das políticas educacionais, a referência estruturante permanece sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que estabeleceu o caráter complementar da educação especial e definiu o atendimento educacional especializado como serviço central para a eliminação de barreiras à aprendizagem. Após período de tensionamentos, marcado pela edição do Decreto nº 10.502/2020, posteriormente revogado em 2023, o poder público retomou as premissas da política inclusiva e anunciou um plano de afirmação e fortalecimento, com previsão de

investimento da ordem de bilhões de reais até 2026, voltado à formação de profissionais, à infraestrutura e à ampliação das salas de recursos multifuncionais.

A compreensão desse arcabouço exige reconhecer a evolução paradigmática que o sustenta. Ao longo do século XX, a educação de pessoas com deficiência transitou de modelos de segregação, marcados pelo atendimento em instituições especializadas apartadas do ensino comum, para modelos de integração, nos quais o estudante era admitido na escola regular desde que se adaptasse a ela. O paradigma da inclusão, consolidado a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, inverteu essa lógica ao atribuir à escola, e não ao estudante, a responsabilidade de se transformar para acolher a diversidade. Essa mudança conceitual é decisiva, pois redefine o problema: não se trata de preparar o estudante para a escola, mas de preparar a escola para todos os estudantes.

Nesse mesmo movimento, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 trouxe orientações específicas para o atendimento de estudantes com TEA, sinalizando a preocupação dos órgãos normativos com as particularidades desse público, cujas matrículas no ensino comum vêm crescendo de forma acentuada. Documentos normativos recentes reforçam, ainda, a possibilidade de oferta de apoio a partir de avaliação pedagógica, sem a obrigatoriedade de laudo médico, diretriz que dialoga diretamente com o debate sobre medicalização e desloca o eixo da decisão para a leitura educacional das necessidades do estudante.

Apesar da consistência do arcabouço legal, a distância entre a norma e a sua efetivação permanece como desafio central. A garantia formal do direito à inclusão não assegura, por si só, a qualidade do acesso, da permanência e da aprendizagem. Persistem dificuldades relacionadas ao financiamento, à infraestrutura das escolas, à oferta efetiva do atendimento educacional especializado e, sobretudo, à formação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes. É justamente nessa lacuna entre o direito proclamado e o direito efetivado que se inscreve a contribuição da psicopedagogia.

Entre os dispositivos centrais da política inclusiva destaca-se o atendimento educacional especializado, ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. Esses espaços reúnem equipamentos, materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva destinados a complementar, e não a substituir, o trabalho desenvolvido na sala de aula comum. O atendimento educacional especializado tem por finalidade identificar e eliminar barreiras à participação e à aprendizagem, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que respondam às necessidades específicas de cada estudante. Investimentos públicos recentes na ampliação dessas salas e na aquisição de materiais sinalizam a centralidade desse serviço na agenda da inclusão.

Contudo, a efetividade desse aparato esbarra em entraves persistentes. A própria distribuição desigual dos recursos entre regiões e redes de ensino compromete a equidade pretendida pela política. Soma-se a isso a constatação de que parcela

expressiva dos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado não dispõe de formação continuada específica na área, fragilizando a qualidade do suporte. Esse déficit formativo, aliado à insuficiência de profissionais de apoio e à sobrecarga dos docentes das classes comuns, revela que a presença de marcos legais robustos convive com lacunas estruturais significativas, cuja superação demanda investimento sustentado e coordenação federativa.

Merece registro, nesse conjunto, a figura do profissional de apoio escolar, cuja atuação contempla dimensões como a locomoção, a alimentação, a comunicação e a participação do estudante nas atividades, de acordo com seu plano de atendimento. Embora fundamental, esse apoio nem sempre é ofertado de forma adequada, seja pela insuficiência de profissionais, seja pela ausência de formação específica. Normatizações recentes têm buscado qualificar essa função, estabelecendo exigências mínimas de formação, o que representa avanço importante. A garantia de uma rede de profissionais bem preparados, professores das classes comuns, professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio e especialistas como o psicopedagogo, é condição para que a inclusão deixe de ser intenção declarada e se converta em experiência efetivamente vivida pelo estudante.

A psicopedagogia como mediação: atuação profissional, docência e família

A psicopedagogia constitui campo interdisciplinar situado na confluência entre a pedagogia e a psicologia, voltado à

compreensão dos processos de aprendizagem em suas dimensões cognitiva, afetiva e social. No contexto da inclusão de estudantes com TEA, sua contribuição manifesta-se na capacidade de articular o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e o sobre os processos pedagógicos, oferecendo respostas qualificadas às dificuldades e às potencialidades de aprendizagem desses sujeitos. O psicopedagogo atua, assim, como agente mediador entre o estudante, a escola e a equipe terapêutica que eventualmente o acompanha.

Convém, de início, distinguir a psicopedagogia de outras abordagens que com ela costumam ser confundidas. Diferentemente de intervenções de base estritamente comportamental, frequentemente conduzidas por profissionais da saúde, a psicopedagogia tem por objeto os processos de aprendizagem e os modos singulares pelos quais cada sujeito constrói o conhecimento. Seu olhar não se reduz à modificação de comportamentos, mas volta-se à compreensão das relações entre o aprendiz, o objeto de conhecimento e o contexto em que a aprendizagem ocorre. Essa identidade própria confere à psicopedagogia um lugar específico na rede de apoio ao estudante com TEA, complementar ao das demais áreas, sem se confundir com elas.

Um primeiro eixo dessa atuação refere-se à mediação da aprendizagem e à adaptação das práticas pedagógicas. A literatura especializada sustenta que a aprendizagem da pessoa autista se potencializa quando ancorada em seus eixos de interesse e organizada a partir de elementos como a adaptação

de materiais, a atenção individualizada, a articulação dos conteúdos aos interesses do estudante e o conhecimento aprofundado de suas singularidades. Compete ao psicopedagogo, em parceria com o professor, traduzir essas premissas em estratégias concretas, contribuindo para a elaboração de planos de desenvolvimento individualizados que respeitem o ritmo e o modo próprio de aprender de cada estudante.

Nesse processo, ganha relevância a noção de diagnóstico pedagógico, que não se confunde com o diagnóstico clínico. Enquanto este último identifica a condição do neurodesenvolvimento, o diagnóstico pedagógico investiga como o estudante aprende, quais estratégias mobiliza, em que pontos encontra obstáculos e quais caminhos favorecem seu progresso. Essa avaliação, de caráter processual e contínuo, fornece a base para intervenções ajustadas e para a constante reorganização do planejamento. Ao centrar-se na aprendizagem, o diagnóstico pedagógico recoloca a escola no lugar que lhe é próprio, contrapondo-se à lógica que delega ao laudo médico a definição das possibilidades do estudante.

Entre os recursos que ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com TEA, destacam-se a comunicação alternativa e ampliada e os princípios do desenho universal para a aprendizagem. A comunicação alternativa e ampliada compreende um conjunto de estratégias e recursos, de pranchas de imagens a tecnologias digitais, que favorecem a expressão e a interação de estudantes com comprometimentos na comunicação verbal. Já o desenho universal para a

aprendizagem propõe planejar, desde o início, ambientes e propostas pedagógicas flexíveis, que ofereçam múltiplas formas de representação, de engajamento e de expressão, beneficiando não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a diversidade presente na sala de aula. O psicopedagogo pode atuar como articulador desses recursos, apoiando sua incorporação ao cotidiano escolar.

Um segundo eixo diz respeito ao suporte ao professor e à formação continuada. A inclusão efetiva não se realiza sem a participação ativa do docente, frequentemente apontado como mediador inicial do contato do estudante com o ambiente escolar. Contudo, muitos professores relatam não se sentir preparados para receber alunos com autismo, o que evidencia a centralidade da formação. O psicopedagogo pode atuar como interlocutor que apoia o planejamento, sugere recursos, problematiza práticas e fortalece a confiança do professor, reduzindo barreiras atitudinais e pedagógicas que comprometem o processo inclusivo.

O terceiro eixo concentra-se na articulação entre escola, família e equipe multiprofissional. A colaboração entre a instituição escolar e a equipe que acompanha o estudante é fundamental para o desenvolvimento de estratégias coerentes e para a identificação das áreas que demandam atenção. A comunicação eficaz com os pais ou responsáveis é igualmente decisiva, uma vez que estes mantêm contato íntimo e contínuo com a criança e detêm informações valiosas sobre seus comportamentos, rotinas e necessidades. O psicopedagogo, situado nessa interface, favorece o diálogo, qualifica a escuta e

contribui para a construção de uma rede de apoio em torno do estudante.

A participação da família, em particular, merece destaque por seu impacto direto sobre o processo educativo. Os responsáveis são, com frequência, os primeiros a perceber sinais do espectro e os principais conhecedores das particularidades da criança. Quando a escola estabelece com a família uma relação de parceria, e não de mera prestação de contas, amplia-se a coerência entre os contextos doméstico e escolar, fortalecendo as conquistas do estudante. O psicopedagogo pode mediar essa relação, acolhendo as expectativas e angústias dos responsáveis, orientando-os e integrando seus saberes ao planejamento pedagógico, de modo a constituir um continuum de cuidado e de estímulo ao desenvolvimento.

A atuação psicopedagógica também incide sobre a avaliação da aprendizagem, dimensão particularmente sensível na escolarização de estudantes com TEA. A avaliação inclusiva distingue-se da avaliação classificatória por compreender que o objetivo não é comparar o estudante a um padrão externo, mas acompanhar seu percurso singular e identificar os avanços em relação a si mesmo. Nessa perspectiva, instrumentos diversificados e flexíveis substituem provas padronizadas, e o registro contínuo das observações torna-se fonte privilegiada de informação. O psicopedagogo contribui para a construção dessas práticas avaliativas, ajudando a equipe escolar a reconhecer aprendizagens que os formatos convencionais frequentemente deixam invisíveis.

Entre as estratégias pedagógicas que favorecem a participação dos estudantes com TEA, destacam-se ainda a organização de rotinas previsíveis, o uso de apoios visuais, a antecipação de mudanças e a estruturação clara das atividades. Tais recursos respondem a características frequentemente associadas ao espectro, como a necessidade de previsibilidade e a sensibilidade a estímulos do ambiente. Ao apoiar o professor na incorporação dessas estratégias, o psicopedagogo contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual o estudante possa sentir-se seguro e disponível para aprender.

Não se pode, por fim, negligenciar a dimensão afetiva e relacional da inclusão. O acolhimento, o vínculo e o reconhecimento do estudante como sujeito capaz de aprender são condições que antecedem e sustentam qualquer estratégia técnica. A escuta qualificada, atributo central da atuação psicopedagógica, manifesta-se justamente na capacidade de compreender o estudante em sua integralidade, para além do diagnóstico, e de construir com ele uma relação de confiança. É nessa dimensão relacional que se realiza, de modo mais profundo, a inclusão: não apenas como acesso físico à escola, mas como pertencimento efetivo à comunidade escolar.

Essa atuação mediadora articula-se diretamente às hipóteses que orientam a reflexão sobre o tema. A presença do psicopedagogo tende a favorecer práticas pedagógicas mais adaptadas, a conscientização docente e o fortalecimento de estratégias de ensino individualizadas; tende, ademais, a estimular o diálogo interdisciplinar entre professores, famílias

e equipe multiprofissional, fortalecendo o processo inclusivo. Ao mesmo tempo, sua contribuição para a formação continuada dos professores concorre para a construção de ambientes escolares mais sensíveis às diferenças.

Não obstante, seria ingênuo supor que a mera presença do profissional resolva, por si, os desafios da inclusão. Persistem lacunas estruturais e formativas que limitam a efetividade do trabalho psicopedagógico e da educação inclusiva como um todo. Dados sobre a formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado revelam que parcela significativa não possui formação continuada específica na área, o que compromete a qualidade do suporte oferecido. Tal constatação reforça a quarta hipótese deste estudo: apesar dos avanços diagnósticos e da ampliação da presença de profissionais especializados, ainda subsistem entraves que exigem maior investimento em políticas públicas e em formação docente.

Por fim, cabe situar a psicopedagogia como prática que se contrapõe à lógica da medicalização ao deslocar o foco do diagnóstico para a aprendizagem. Ao concentrar-se naquilo que o estudante pode aprender, e nas condições para que aprenda, o trabalho psicopedagógico reafirma o caráter educativo da inclusão e resiste à tendência de reduzir o sujeito ao seu laudo. Nesse sentido, a psicopedagogia não apenas instrumentaliza a escola para acolher a diversidade, mas também participa da construção de uma cultura escolar que compreende a diferença como dimensão constitutiva da experiência humana.

A efetividade dessa atuação, contudo, depende de articulação intersetorial consistente entre os campos da educação, da saúde e da assistência social. O estudante com TEA frequentemente requer acompanhamento que extrapola as fronteiras da escola, envolvendo profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos. A fragmentação entre esses serviços, comum sobretudo nas redes com menor estrutura, compromete a coerência do cuidado e sobrecarrega as famílias, que muitas vezes assumem sozinhas a tarefa de articular as diferentes instâncias. O fortalecimento de fluxos de comunicação e de protocolos de cooperação entre setores constitui, portanto, condição para que a contribuição da psicopedagogia se realize plenamente, integrada a uma rede de apoio que acompanhe o estudante de forma contínua e coordenada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs-se a analisar o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista e as contribuições da psicopedagogia para a inclusão e o desenvolvimento educacional de estudantes autistas no século XXI. A revisão da literatura e das fontes documentais permitiu confirmar que o fenômeno do crescimento dos diagnósticos é real, expressivo e dotado de profundas repercussões sobre o cotidiano escolar e sobre as políticas de inclusão.

Os achados indicam que esse aumento decorre, predominantemente, da ampliação e do aprimoramento dos

processos de identificação, do alargamento dos critérios classificatórios, da maior circulação de informação e da expansão do acesso aos serviços, e não de uma elevação real da incidência. Trata-se, portanto, de fenômeno que reflete tanto avanços científicos e sociais quanto transformações nas políticas públicas, exigindo leitura cuidadosa que evite tanto a banalização quanto a dramatização dos números.

Verificou-se, igualmente, que esse crescimento tensiona o debate entre conscientização e medicalização da infância. Se, por um lado, o diagnóstico é instrumento legítimo de garantia de direitos, por outro, seu uso reducionista pode converter singularidades do desenvolvimento em déficits individuais, transferindo à medicina responsabilidades próprias do campo educacional. O equilíbrio entre essas dimensões constitui um dos principais desafios contemporâneos da educação inclusiva.

Em resposta ao problema de pesquisa, conclui-se que a psicopedagogia tem contribuído de modo significativo para a inclusão de estudantes com TEA, ao atuar como mediação entre o estudante, a escola e a família. Essa contribuição manifesta-se na adaptação de práticas pedagógicas, no suporte e na formação dos professores e na articulação com a equipe multiprofissional, eixos que, em conjunto, fortalecem o processo inclusivo e deslocam o foco do diagnóstico para a aprendizagem.

Reconhece-se, contudo, que a efetividade da inclusão não depende apenas da presença de profissionais especializados. Persistem lacunas estruturais e formativas, relacionadas ao financiamento, à infraestrutura e, sobretudo, à formação

docente, que limitam o alcance das práticas inclusivas. A superação desses entraves requer investimento consistente em políticas públicas e em formação continuada, de modo a transformar o direito proclamado em direito efetivamente vivido nas salas de aula.

Como agenda futura, destaca-se a necessidade de estudos empíricos que investiguem, no chão da escola, as percepções e as práticas de professores, gestores, psicopedagogos e famílias diante do aumento dos diagnósticos de TEA. Pesquisas dessa natureza, conduzidas em contextos específicos como o das escolas públicas municipais do interior brasileiro, poderão aprofundar as reflexões aqui esboçadas e oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas psicopedagógicas e das políticas de inclusão, contribuindo para a construção de uma educação mais sensível às singularidades do neurodesenvolvimento e comprometida com a equidade.

Cabe reiterar que a discussão sobre o aumento dos diagnósticos de TEA não deve ser conduzida de modo polarizado. Reconhecer os riscos da medicalização não significa desqualificar o diagnóstico, assim como valorizar o diagnóstico não autoriza a redução do sujeito ao seu laudo. O caminho mais fecundo parece ser o da articulação entre as dimensões clínica e pedagógica, na qual cada campo contribui com seus saberes específicos sem sobrepor-se ou anular o outro. A psicopedagogia, situada precisamente nessa fronteira, mostra-se especialmente capaz de promover essa integração, traduzindo informações diagnósticas em práticas educativas e devolvendo à escola o protagonismo na leitura das diferenças.

Por fim, importa sublinhar que a inclusão dos estudantes com TEA não é tarefa de um único profissional, mas responsabilidade coletiva que envolve gestores, professores, especialistas, famílias e a comunidade escolar como um todo. A contribuição da psicopedagogia, por mais relevante que seja, realiza-se em rede e depende do compromisso compartilhado de todos os atores envolvidos. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva, à altura dos desafios do século XXI, exige conjugar avanço científico, garantia de direitos, investimento público e, sobretudo, uma ética do acolhimento que reconheça em cada estudante o direito de aprender e de pertencer.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Brasil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

Brasil. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Brasil. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023: orientações específicas para o público da educação especial, atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

Christofari, Ana Carolina; Freitas, Cláudia Rodrigues de. Infância medicalizada: o que a escola tem a dizer? Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, p. 1-22, 2023.

Collares, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Affonso. Medicalização e educação: o olhar sobre a infância. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Costa, Marli Marlene Moraes da; Fernandes, Paulo Vanessa. Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material. Revista do Direito Público, Londrina, v. 13, n. 2, p. 195-229, 2018.

Geschwind, Daniel H.; State, Matthew W. Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. The Lancet Neurology, v. 14, n. 11, p. 1109-1120, 2015.

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

Madaschi, Vanessa. Autismo: avaliação e diagnóstico. São Paulo: [s. n.], 2021.

Maenner, Matthew J. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, v. 72, n. 2, p. 1-14, 2023.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

Organização Mundial da Saúde. CID-11: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 11. rev. Genebra: OMS, 2022.

Singer, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of

difference. In: Disability discourse. London: Open University Press, 1999. p. 59-67.

Triviños, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

MULTISSERIAÇÃO E APRENDIZAGEM: desafios pedagógicos, sociais e estruturais no ensino do campo

Herisenita Moura Moraes

RESUMO: Este artigo analisa, por revisão bibliográfica, os impactos da multisseriação na aprendizagem de estudantes da Educação Básica, destacando desafios pedagógicos, sociais e estruturais desse modelo, recorrente em áreas rurais brasileiras, especialmente no Norte e Nordeste. Dialogando com produções sobre Educação do Campo, formação docente e políticas públicas, o estudo argumenta que a multisseriação é fenômeno complexo, cujos efeitos sobre o desempenho escolar dependem da formação continuada dos professores, da infraestrutura disponível e de políticas de apoio. A revisão articula três eixos analíticos, pedagógico, social e estrutural, em torno do direito à aprendizagem com equidade. Conclui-se que, sem condições materiais e formativas adequadas, a multisseriação tende a acentuar desigualdades; porém, com suporte pedagógico diferenciado, metodologias inclusivas e infraestrutura mínima, seus efeitos adversos podem ser mitigados, favorecendo práticas mais equitativas.

Palavras-chave: Multisseriação. Aprendizagem. Educação do Campo. Desempenho Escolar. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A multisseriação consiste na forma de organização escolar em que alunos de séries ou anos distintos compartilham o mesmo espaço físico, o mesmo tempo de aula e a responsabilidade de um único professor. Trata-se de uma estratégia recorrentemente adotada para garantir a continuidade da oferta escolar em regiões de baixa densidade populacional, como os povoados rurais espalhados pelo território brasileiro. Embora se apresente, à primeira vista, como uma solução de natureza administrativa, a multisseriação faz emergir um conjunto de desafios pedagógicos, sociais e estruturais que transcendem a mera gestão de turmas heterogêneas. Nessas salas, comprometem-se a adequação curricular e o tratamento do tempo e da idade, ao mesmo tempo em que se impõem ao professor múltiplas camadas de planejamento e avaliação, indispensáveis para que se possa assegurar uma aprendizagem igualitária.

Soma-se a esse quadro a convivência cotidiana entre faixas etárias diferentes, que pode resultar em conflitos relacionais, sentimentos de exclusão e sobrecarga emocional, elementos com repercussão direta sobre o rendimento e a permanência dos estudantes. A multisseriação, portanto, não pode ser reduzida a um problema técnico de distribuição de turmas; ela constitui um fenômeno educacional que articula dimensões didáticas, afetivas e materiais. Conforme apontam Lichand, Schweickardt e Simões (2023), as turmas multisseriadas configuram-se quando alunos de diferentes séries

compartilham espaço, horário e professor, modalidade que, no Brasil, respondia por mais de oitenta mil classes em 2019, atendendo a cerca de 1,2 milhão de estudantes, concentrados sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. Esses números evidenciam que a multisseriação está longe de ser um resíduo do passado: trata-se de uma realidade expressiva e persistente, ligada a fatores demográficos, geográficos e financeiros.

Diante desse contexto, o presente artigo investiga como os desafios da multisseriação se articulam e de que maneira incidem sobre o desempenho escolar dos alunos. O objeto de análise são as consequências da própria organização multisseriada, problematizando em que medida as limitações de infraestrutura, a escassez de recursos didáticos e a ausência de políticas públicas específicas podem agravar as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. Duas hipóteses orientam essa reflexão. A primeira sustenta que, diante de restrições materiais e formativas, a multisseriação acaba por acentuar as disparidades acadêmicas. A segunda, em sentido complementar, sustenta que o suporte pedagógico diferenciado, alinhado a estratégias metodológicas inclusivas e a uma infraestrutura mínima adequada, é capaz de mitigar os efeitos adversos do modelo.

Parte-se do pressuposto de que a reunião de estudantes de diferentes séries em uma mesma sala reconfigura papéis, rotinas e expectativas, exigindo do professor competências específicas e, sobretudo, uma formação continuada capaz de dialogar com os problemas reais vivenciados nessas escolas. Quando tais condições não se concretizam, abrem-se lacunas de

aprendizagem que se expressam em baixo desempenho, evasão e repetência. Por isso, a multisseriação é tratada, neste estudo, como mais do que um arranjo organizacional: como um fenômeno complexo que perpassa a dinâmica escolar, as relações sociais e o acesso efetivo ao conhecimento.

O artigo justifica-se por integrar, em uma única análise, os três eixos que estruturam o problema, o pedagógico, o social e o estrutural, de modo a compreender os mecanismos por meio dos quais a multisseriação influencia a trajetória escolar dos estudantes. A reunião desses eixos permite ultrapassar abordagens fragmentadas, que costumam isolar a dificuldade do planejamento docente, a convivência entre as idades ou a precariedade da infraestrutura, tratando-as como se fossem independentes. Ao contrário, defende-se aqui que esses fatores operam de forma interdependente e que apenas a sua leitura conjunta possibilita a formulação de respostas pedagógicas e políticas consistentes.

Metodologicamente, este texto constitui uma pesquisa de revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, que reúne e coteja produções científicas recentes sobre multisseriação, Educação do Campo, formação docente e políticas públicas educacionais. A seleção privilegiou estudos contemporâneos, publicados majoritariamente entre 2019 e 2025, em diálogo com referências clássicas do campo da teoria educacional. A análise organiza-se a partir dos eixos temáticos já mencionados, buscando evidenciar convergências, tensões e lacunas na literatura. O artigo está estruturado em seções que, após esta introdução, percorrem o conceito e o percurso histórico da multisseriação,

suas dimensões pedagógica, social e estrutural, e os caminhos possíveis para a construção de práticas mais equitativas, encerrando-se com as considerações finais.

Convém esclarecer, ainda nesta introdução, a abrangência e os limites do estudo. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, o artigo não apresenta dados primários colhidos junto a sujeitos específicos; seu propósito é cartografar o que a produção recente tem afirmado sobre a multisseriação e organizar esse conhecimento em torno de eixos analíticos que permitam uma leitura integrada do fenômeno. Essa opção metodológica tem como vantagem a possibilidade de articular contribuições dispersas em diferentes periódicos e contextos regionais, mas implica reconhecer que as conclusões aqui formuladas têm caráter teórico e propositivo, demandando posterior verificação empírica. Ao mapear convergências e tensões da literatura, o estudo busca oferecer um quadro de referência útil tanto para a formulação de políticas quanto para o desenho de futuras pesquisas de campo em territórios rurais, como os do interior do Maranhão, onde a multisseriação permanece como realidade cotidiana de muitas escolas.

MULTISSERIAÇÃO: CONCEITO, PERCURSO HISTÓRICO E MARCO LEGAL

As salas multisseriadas constituem uma realidade de inúmeras escolas do meio rural brasileiro. Nessas turmas, alunos de diferentes idades e séries compartilham o mesmo espaço físico e pedagógico, o que resulta em desafios relevantes para a organização do ensino e para a garantia de aprendizagens

significativas. Predominantes em áreas rurais e comunidades isoladas, tais salas apresentam uma configuração educacional desafiadora, que demanda metodologias pedagógicas específicas. Conforme entende Parente (2019), a multisseriação no Brasil resulta, com frequência, de necessidades logísticas e demográficas; contudo, é uma condição que pode ser transformada em oportunidade pedagógica por meio de práticas inovadoras e contextualizadas. Essa dupla face, limitação e potencialidade, atravessa toda a literatura sobre o tema e exige que a análise evite tanto o fatalismo que condena a priori o modelo quanto o otimismo ingênuo que ignora suas condições materiais.

Para compreender a multisseriação em sua espessura, é necessário recuperar suas raízes históricas. A organização de crianças de diferentes idades e níveis de escolarização sob a responsabilidade de um único docente não é uma invenção recente. Janata e Anhaia (2015) lembram que as escolas e classes multisseriadas do campo são frutos de um período histórico que remonta ao Brasil colonial, marcado pela atuação de professoras leigas e ambulantes. Posteriormente, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, em 1827, o Império adotou o ensino mútuo, ou método lancasteriano, no qual os alunos considerados mais avançados ensinavam os mais novos ou os que se encontravam em níveis anteriores. Esse arranjo, importado da Inglaterra, foi assumido como avanço da educação brasileira no século XIX e revela que a heterogeneidade etária e a tutoria entre pares são traços antigos da escolarização no país.

Ao longo do século XX e, particularmente, a partir da década de 1990, a multisseriação passou a ser objeto de políticas específicas. Janata e Anhaia (2015) situam, nesse período, a implementação do Programa Escola Ativa, em 1997, vinculado a um contexto de reformas neoliberais e de municipalização do ensino, do qual decorreu, entre outros efeitos, o fechamento de escolas e classes multisseriadas no campo. A crítica a esse programa, formulada à luz dos princípios da Educação do Campo, é importante porque desnaturaliza a multisseriação: ela não é apenas um dado técnico, mas um terreno de disputas políticas em que se confrontam projetos distintos de educação para as populações rurais. Compreender essa historicidade evita que se tome a sala multisseriada como uma anomalia a ser corrigida pela simples nucleação ou pelo fechamento de escolas, medida que, frequentemente, agrava o problema do acesso.

Do ponto de vista da escala atual, os dados confirmam a relevância do fenômeno. Lichand, Schweickardt e Simões (2023) registram a existência de mais de oitenta mil classes multisseriadas no Brasil, número que atendia, em 2019, a cerca de 1,2 milhão de estudantes. Tais turmas vêm se mantendo e, em certas redes, expandindo-se, em razão de fatores demográficos, baixa densidade populacional, geográficos, grandes distâncias entre povoados, e financeiros, uma vez que a multisseriação se apresenta como alternativa para otimizar recursos públicos. É justamente essa motivação econômica que, segundo a literatura, ajuda a explicar por que o modelo persiste mesmo diante de suas reconhecidas fragilidades: ele permite

manter a oferta escolar onde a constituição de turmas seriadas seria inviável.

No plano legal, observa-se uma lacuna histórica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, assegura a oferta do ensino obrigatório, mas não define parâmetros específicos para as classes multisseriadas (Brasil, 1996). Essa ausência de regulamentação detalhada significou, por décadas, que a organização pedagógica dessas turmas ficasse sujeita a grandes variações entre municípios e redes de ensino, sem diretrizes curriculares próprias nem instrumentos de acompanhamento adequados. Somente em 2024 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Formação Continuada para Ensino Multisseriado, com o objetivo de apoiar gestores e professores no planejamento, na avaliação e no uso de materiais didáticos adequados (Brasil, 2024). Trata-se de um marco relevante, por reconhecer oficialmente a especificidade do trabalho docente nessas turmas.

Ainda assim, a iniciativa de 2024 não suprime, por si só, as fragilidades acumuladas. As diretrizes curriculares e os instrumentos de acompanhamento desse modelo permanecem incipientes, o que abre espaço para variações significativas na qualidade das práticas pedagógicas entre municípios e redes (Brasil, 2024). Acrescente-se que as turmas multisseriadas, historicamente, não participaram de avaliações de larga escala nos mesmos moldes das turmas seriadas, o que dificulta o diagnóstico sistemático de seus resultados. Configura-se, assim, um descompasso entre a magnitude do fenômeno,

milhões de estudantes ao longo das últimas décadas, e a robustez das políticas e dos instrumentos destinados a compreendê-lo e qualificá-lo. É nesse intervalo entre a presença massiva e o reconhecimento institucional tardio que se inscrevem os desafios examinados nas seções seguintes.

É necessário, ademais, distinguir conceitualmente a multisseriação de noções vizinhas com as quais ela é por vezes confundida. A turma multisseriada não se confunde com a sala multietária por opção pedagógica, comum a algumas propostas de educação infantil que reúnem deliberadamente crianças de idades distintas para favorecer a convivência e a cooperação. Na multisseriação rural brasileira, a reunião de séries diversas não decorre, em regra, de uma escolha didática, mas de uma contingência demográfica e econômica: o número reduzido de estudantes em cada série torna inviável a formação de turmas seriadas autônomas. Essa origem contingente não retira do modelo o seu potencial formativo, mas explica por que ele costuma ser vivido, por professores e gestores, como dificuldade a ser administrada, e não como projeto a ser desenvolvido. Reconhecer essa diferença é importante para que as estratégias de qualificação não imponham, de fora, soluções desenhadas para realidades distintas.

O percurso histórico evidencia, também, a estreita ligação entre a multisseriação e o movimento da Educação do Campo. Ao longo das últimas décadas, organizações dos trabalhadores rurais e pesquisadores do campo educacional passaram a reivindicar não apenas a manutenção das escolas próximas às comunidades, mas uma educação que dialogasse com os modos

de vida, os saberes e os territórios camponeses. Nessa perspectiva, a escola multisseriada deixa de ser vista como sinônimo de atraso e passa a ser interpretada como espaço possível de afirmação cultural e de direito à educação no lugar onde se vive. A produção recente sobre o tema tem reforçado essa leitura, ao defender o fortalecimento das classes multisseriadas, por meio de princípios de gestão democrática, como forma de resistência ao fechamento indiscriminado de escolas públicas no campo. Essa contraposição entre fechar e fortalecer atravessa o debate contemporâneo e situa a multisseriação no centro de uma disputa sobre o futuro da escolarização rural.

No que tange ao marco normativo mais amplo, a multisseriação dialoga, ainda que indiretamente, com os parâmetros curriculares nacionais vigentes. A organização do ensino em torno de competências e objetos de conhecimento definidos por etapa pressupõe, de modo geral, turmas seriadas; sua aplicação às salas multisseriadas exige um trabalho de tradução e adequação que recai sobre o professor, frequentemente sem apoio institucional. A ausência, até 2024, de diretrizes específicas para o ensino multisseriado significou que essa adequação curricular permanecesse a cargo da iniciativa individual dos docentes e das redes municipais, com resultados desiguais (Brasil, 2024). O reconhecimento dessa lacuna pelo Programa Nacional de Formação Continuada constitui, portanto, um passo necessário, embora insuficiente enquanto não se traduzir em orientações curriculares e

avaliativas claras, articuladas às condições reais das escolas do campo.

Ainda no plano conceitual e contextual, importa observar a distribuição regional desigual do fenômeno. A concentração das turmas multisseriadas nas regiões Norte e Nordeste, apontada por Lichand, Schweickardt e Simões (2023), não é casual: ela reflete a sobreposição entre dispersão populacional, extensão territorial e desigualdades históricas de investimento público. Estados com vastas áreas rurais, comunidades ribeirinhas, assentamentos e povoados afastados das sedes municipais tendem a recorrer com mais frequência à multisseriação como forma de manter a oferta escolar onde a constituição de turmas seriadas seria impraticável. O Maranhão insere-se de modo exemplar nesse panorama, com numerosos municípios de baixa densidade demográfica e malha rural extensa. Compreender essa geografia da multisseriação é condição para evitar análises homogeneizadoras, que tratam realidades muito distintas como se fossem equivalentes, e para sustentar a defesa de políticas sensíveis às particularidades de cada território.

A tensão entre nuclear e fortalecer, anunciada no debate histórico, projeta-se diretamente sobre o presente. De um lado, a nucleação é apresentada como caminho para superar as limitações das pequenas escolas multisseriadas, concentrando alunos, professores e recursos em unidades supostamente mais eficientes. De outro, o movimento da Educação do Campo denuncia que o fechamento de escolas nas comunidades fragiliza o direito à educação no território, desenraiza as crianças de seu contexto de vida e, com frequência, apenas

transfere o problema para a esfera do transporte e da distância. A literatura recente sobre gestão democrática e classes multisseriadas situa-se nesse embate ao defender o fortalecimento das escolas do campo como forma de resistência ao fechamento indiscriminado. Para os fins deste artigo, importa reter que a permanência da multisseriação não deve ser lida, apressadamente, como sinal de descaso, podendo expressar a opção legítima por garantir escola próxima às comunidades, opção que, todavia, só se justifica eticamente se acompanhada das condições necessárias para uma educação de qualidade.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS: PLANEJAMENTO, FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO

A dimensão pedagógica é, talvez, a mais imediatamente visível entre os desafios da multisseriação. De acordo com Nascimento e Coimbra (2023), a literatura tem convergido em apontar que a principal barreira pedagógica nas salas multisseriadas reside na complexidade do planejamento para grupos etários diversos. É comum que os professores relatem dificuldades para articular, em uma única sequência didática, competências e objetos de conhecimento pertencentes a séries múltiplas, bem como para gerir o tempo destinado à exposição direta em contraste com o trabalho autônomo dos alunos. O docente precisa, em uma mesma aula, atender simultaneamente a estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, o que multiplica as exigências de

preparação e demanda um domínio didático que poucas trajetórias formativas oferecem.

Essa sobrecarga é agravada por uma lacuna estrutural na formação docente. Cunha, Tibola e Vieira (2024) destacam que o trabalho dos professores em salas multisseriadas é dificultado, sobretudo, pela ausência de uma formação continuada específica. Os cursos de licenciatura, em geral, não contemplam essa realidade nem capacitam os docentes para atuar diante de turmas heterogêneas; em consequência, os professores costumam improvisar estratégias para responder às demandas cotidianas. A improvisação, embora reveladora da criatividade e do comprometimento de muitos docentes, não pode substituir uma formação sistemática: ela tende a sobrecarregar individualmente o professor e a produzir resultados desiguais, dependentes do talento e da experiência de cada um, em vez de assegurar uma qualidade pedagógica minimamente padronizada.

Frente a esse quadro, a literatura aponta caminhos. Cunha, Tibola e Vieira (2024) sugerem que os docentes reforcem o planejamento por ciclos, façam uso de estudos dirigidos e recorram à tutoria entre pares, de modo a minimizar as lacunas de aprendizagem. Tais estratégias dialogam com a própria história do ensino mútuo e reconhecem a heterogeneidade não apenas como obstáculo, mas como recurso: os alunos mais avançados podem apoiar os colegas em níveis anteriores, enquanto o professor concentra a mediação nos pontos de maior dificuldade. Entretanto, os autores advertem que a adoção dessas práticas requer domínio teórico e

acompanhamento formativo regular, condições muitas vezes inviabilizadas pela própria demanda do trabalho docente, que se vê absorvido pelas tarefas imediatas da sala de aula.

Uma alternativa pedagógica de inspiração freiriana tem ganhado destaque. Para Amaral e Jesus (2022), a implementação de práticas educativas baseadas em temas geradores, tal como propostos por Paulo Freire, sobressai pela possibilidade de promover uma aprendizagem significativa e humanizadora nas salas multisseriadas. Essa abordagem valoriza o contexto sociocultural dos alunos e estimula o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. No contexto multisseriado, o trabalho com temas geradores apresenta uma vantagem específica: ao partir de uma questão comum, enraizada na realidade da comunidade, é possível mobilizar simultaneamente estudantes de diferentes séries em torno de um mesmo objeto, ainda que com níveis distintos de aprofundamento. A heterogeneidade etária, nesse caso, deixa de ser um problema a ser contornado e passa a ser um ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.

O déficit de preparo docente repercute também sobre a avaliação da aprendizagem, terreno particularmente sensível na multisseriação. Instrumentos padronizados, alinhados a uma única série, deixam de capturar os avanços individuais em classes heterogêneas; por outro lado, a realização de avaliações inteiramente personalizadas demanda um tempo de que o professor raramente dispõe. Ressalta-se, assim, a necessidade de que o docente tenha condições de combinar suas atividades avaliativas, esforçando-se por viabilizar a progressão dos alunos

e contando com apoio institucional para o registro e a análise de dados (Rodrigues; Conceição, 2025). A avaliação, nesse contexto, não pode ser pensada como um momento isolado de aferição, mas como um processo contínuo de acompanhamento, que exige tanto formação específica quanto suporte de gestão.

Essas dificuldades avaliativas não são meramente técnicas; elas tocam o cerne do direito à aprendizagem. Quando os instrumentos disponíveis não conseguem registrar os progressos de cada estudante, corre-se o risco de invisibilizar trajetórias e de produzir diagnósticos equivocados sobre o desempenho das turmas multisseriadas. Rodrigues e Conceição (2025) chamam a atenção para o fato de que o enfrentamento desses desafios depende menos da boa vontade individual do professor e mais de uma articulação institucional capaz de oferecer condições adequadas de trabalho. A combinação entre planejamento por ciclos, uso pedagógico da tutoria entre pares, trabalho com temas geradores e avaliação processual desenha um repertório possível; sua efetivação, contudo, está condicionada à superação da lacuna formativa e à existência de um acompanhamento contínuo, o que remete diretamente às dimensões social e estrutural examinadas a seguir.

Vale aprofundar o que significa, na prática, o planejamento por ciclos sugerido pela literatura. Em vez de elaborar planos de aula isolados para cada série presente na turma, tarefa que, multiplicada, tornaria o trabalho inexequível, o professor organiza o ensino a partir de eixos comuns, definindo objetivos de aprendizagem em diferentes níveis de complexidade em

torno de um mesmo conteúdo ou tema. Um estudo sobre o ambiente, por exemplo, pode mobilizar os alunos mais novos no reconhecimento de elementos da paisagem local, enquanto os mais avançados investigam relações de causa e efeito ou produzem registros escritos mais elaborados. Essa estratégia, próxima do que se denomina ensino diferenciado, requer do docente a capacidade de antecipar percursos distintos a partir de uma proposta única, o que demanda tempo de preparação e domínio dos objetos de conhecimento das diversas etapas, exatamente os recursos que a sobrecarga e a ausência de formação específica tendem a subtrair (Nascimento; Coimbra, 2023; Cunha; Tibola; Vieira, 2024).

A tutoria entre pares, por sua vez, merece ser pensada para além de uma simples economia de esforço docente. Quando bem conduzida, ela cumpre função pedagógica precisa: o aluno que explica a um colega reorganiza e consolida o próprio conhecimento, ao passo que aquele que recebe a explicação acessa o conteúdo em uma linguagem mais próxima da sua. Há, contudo, um risco a evitar, o de transferir aos estudantes mais velhos a responsabilidade pelo ensino dos mais novos, sobrecarregando-os e comprometendo o seu próprio percurso. A tutoria entre pares só é produtiva quando integrada a um planejamento intencional, em que os papéis são definidos com clareza e o professor permanece como mediador central, e não quando se converte em expediente para suprir a falta de condições de trabalho. Essa ressalva reforça que as estratégias pedagógicas disponíveis não substituem o investimento em

formação e em infraestrutura, mas apenas se tornam viáveis quando este existe.

A perspectiva freiriana dos temas geradores, defendida por Amaral e Jesus (2022), oferece um princípio organizador particularmente adequado à heterogeneidade. Ao partir de questões significativas extraídas da realidade da comunidade, o trabalho no campo, as relações com a terra, a água, a memória local, o professor constrói um eixo comum capaz de acolher contribuições de estudantes em diferentes níveis, sem fragmentar a turma em compartimentos estanques. Essa abordagem dialoga com a vocação da Educação do Campo de valorizar os saberes dos territórios e converte a diversidade etária em riqueza, na medida em que diferentes gerações de uma mesma comunidade trazem para a sala distintos repertórios de experiência. O desafio, mais uma vez, é formativo: trabalhar com temas geradores exige do docente um domínio metodológico que articule o universo cultural dos alunos aos objetos de conhecimento curriculares, competência que precisa ser construída em processos consistentes de formação continuada.

Convém destacar que a articulação curricular exigida pela multisseriação não se resume a justapor conteúdos de séries diferentes, mas a identificar progressões de aprendizagem que possam ser trabalhadas de forma escalonada. Um mesmo objeto de conhecimento, a leitura, por exemplo, comporta gradações que vão do reconhecimento das letras à compreensão de textos complexos; organizar a aula em torno dessas gradações permite que estudantes de níveis distintos avancem a partir de um eixo

comum. Esse modo de planejar aproxima-se do que a literatura pedagógica denomina ensino diferenciado, no qual o professor ajusta os processos, os produtos e os níveis de exigência às necessidades dos alunos, mantendo, contudo, objetivos compartilhados. A dificuldade, em contextos multisseriados, é que esse trabalho sofisticado de articulação recai sobre docentes que, em geral, não receberam preparação para tanto e atuam sob forte pressão de tempo, o que reforça, mais uma vez, a centralidade da formação continuada específica defendida por Cunha, Tibola e Vieira (2024).

No campo da avaliação, a alternativa aos instrumentos padronizados aponta para uma perspectiva formativa e processual. Em vez de mensurar, em um único momento e por um único parâmetro, o desempenho de estudantes em níveis distintos, a avaliação formativa acompanha o percurso de cada aluno ao longo do tempo, valendo-se de registros, observações e produções diversas que permitem identificar avanços e dificuldades de modo contínuo. Essa abordagem é particularmente coerente com a heterogeneidade da sala multisseriada, pois respeita os diferentes ritmos e pontos de partida. Sua viabilização, contudo, esbarra nas mesmas limitações já apontadas: exige tempo de planejamento, domínio de instrumentos variados e, sobretudo, apoio institucional para o registro e a análise sistemática dos dados (Rodrigues; Conceição, 2025). Sem esse suporte, a intenção de avaliar de modo mais justo corre o risco de se converter em mais uma sobrecarga lançada sobre o professor, esvaziando-se na prática cotidiana.

DIMENSÃO SOCIAL E EMOCIONAL DA SALA MULTISSERIADA

Os desafios da multisseriação não se esgotam na esfera didática. São muitas as dimensões envolvidas nas salas multietárias e, além das questões sociais, há dimensões emocionais que perpassam o trabalho pedagógico e repercutem no desempenho acadêmico. A convivência entre faixas etárias distintas pode favorecer a aprendizagem cooperativa, especialmente quando os alunos mais velhos assumem papéis de tutores informais; diante de currículos rígidos e ambientes competitivos, contudo, esse potencial é enfraquecido (Pinheiro, 2024). A mesma proximidade que poderia gerar colaboração pode, em condições desfavoráveis, produzir hierarquias, constrangimentos e disputas, evidenciando que o efeito da heterogeneidade etária não é dado de antemão, mas depende da mediação pedagógica e do clima escolar.

A complexidade dessa realidade é sintetizada por Pinheiro (2024, p. 684), ao caracterizar as turmas multisseriadas como um conjunto de desafios que se acumulam:

> Pode-se perceber o quão desafiador é a realidade das turmas multisséries. Estes desafios vão desde a falta de estrutura escolar e didática, permeando a ineficiente formação dos professores, até chegar à difícil tarefa de lecionar para crianças de faixas etárias diversas [...].

A passagem é significativa porque encadeia, em uma única frase, os três eixos que estruturam este artigo, o estrutural, o

pedagógico e o social, demonstrando que eles não se apresentam de forma isolada na experiência concreta da sala de aula. A falta de estrutura, a formação insuficiente e a diversidade etária convergem e se reforçam mutuamente, de modo que a fragilidade em uma dimensão tende a amplificar as dificuldades nas demais. Essa interdependência é precisamente o que justifica uma abordagem integrada do fenômeno, em vez de leituras que tratem cada aspecto separadamente.

No plano dos sentimentos e das relações, pesquisas qualitativas têm revelado efeitos preocupantes. De acordo com Maia e Souza (2023), estudos em escolas do semiárido evidenciam sentimentos de invisibilidade entre alunos das séries iniciais, que relatam dificuldade em solicitar ajuda quando as explicações se voltam aos colegas mais velhos. Há, ainda, registros de estigmatização em turmas multisseriadas, com impacto sobre a autoestima dos discentes e contribuição para o aumento das taxas de evasão. A dimensão emocional, portanto, não é um apêndice secundário do processo educativo: ela condiciona a permanência do aluno na escola e a sua disposição para aprender. Um estudante que se sente invisível ou estigmatizado dificilmente alcançará bons resultados, ainda que a proposta didática seja adequada.

Por outro lado, a mesma convivência intergeracional encerra um potencial formativo notável quando intencionalmente trabalhada. Se o professor consegue estruturar atividades de aprendizagem colaborativa deliberada, grupos heterogêneos com papéis definidos, tempos de discussão compartilhada e metas comuns, torna-se possível

observar ganhos no sentimento de pertencimento dos alunos, além de maior engajamento na realização de tarefas mais complexas. Essas práticas dialogam com a teoria sociocultural de Vygotsky (1998), para quem a interação entre pares impulsiona o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. O conceito é especialmente fértil para a multisseriação, embora ainda subexplorado: a diferença de níveis entre os estudantes, em vez de constituir um obstáculo, pode operar como o próprio motor da aprendizagem, na medida em que o colega mais experiente atua como mediador para aquele que se encontra em estágio anterior.

A leitura vygotskiana permite ressignificar a heterogeneidade etária. Em uma turma seriada idealmente homogênea, a colaboração entre alunos de níveis distintos é, paradoxalmente, mais difícil de organizar; na sala multisseriada, essa diversidade está dada de antemão e pode ser convertida em recurso pedagógico. O desafio reside em transformar a coexistência involuntária de faixas etárias em cooperação planejada, o que exige do professor não apenas sensibilidade, mas também domínio metodológico e tempo de preparação. Sem essa intencionalidade, o potencial da zona de desenvolvimento proximal permanece latente, e a convivência pode resvalar para a competição ou para a exclusão descritas por Maia e Souza (2023).

Reconhecer a centralidade da dimensão social e emocional implica, portanto, ampliar o escopo das intervenções voltadas às turmas multisseriadas. Não basta qualificar o planejamento e a avaliação se o clima escolar continuar a produzir

sentimentos de invisibilidade e estigmatização. A promoção do bem-estar dos estudantes, o cuidado com as relações entre as diferentes idades e o estímulo a práticas cooperativas precisam ser incorporados ao trabalho pedagógico de modo deliberado. Como se argumentará adiante, essa incorporação depende, em larga medida, de condições estruturais e de políticas de apoio que ultrapassam o que o professor, isoladamente, pode realizar.

Para compreender por que a convivência intergeracional pode produzir tanto cooperação quanto exclusão, é útil retomar com mais vagar a contribuição de Vygotsky (1998). A noção de zona de desenvolvimento proximal designa a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar de forma autônoma e aquilo que é capaz de fazer com o auxílio de um par mais experiente. Na sala multisseriada, essa diferença de níveis está permanentemente presente e, em princípio, disponível como recurso: o colega mais avançado pode operar como mediador, oferecendo ao mais novo um apoio cognitivo ajustado à sua necessidade. Todavia, esse efeito não se produz espontaneamente. Sem a organização deliberada do professor, a mesma diferença que poderia gerar mediação tende a se cristalizar em hierarquia, fazendo com que os estudantes em estágios iniciais se percebam como menos capazes e se retraiam. A teoria sociocultural, portanto, não apenas ilumina o potencial da multisseriação, como também explica por que, na ausência de mediação intencional, esse potencial se converte em seu oposto.

Os sentimentos de invisibilidade descritos por Maia e Souza (2023) ganham, à luz dessa leitura, contornos mais

nítidos. Quando as explicações se concentram nos alunos mais velhos e os mais novos não dispõem de canais para solicitar ajuda, instala-se uma assimetria de atenção que comunica, ainda que tacitamente, uma hierarquia de importância. A repetição cotidiana dessa experiência afeta a autoestima e o vínculo do estudante com a escola, podendo culminar na evasão. É significativo que tais efeitos tenham sido observados justamente em escolas do semiárido, contexto marcado por vulnerabilidades sociais que se somam às fragilidades da organização multisseriada. Isso evidencia que a dimensão emocional não é separável das condições materiais e pedagógicas: a invisibilidade é, em larga medida, produto de uma sala em que o professor, sem formação e sem apoio, não consegue distribuir a atenção de modo equitativo entre tantos níveis simultâneos.

A construção do pertencimento, contraponto positivo da invisibilidade, depende de práticas que precisam ser ensinadas e sustentadas institucionalmente. A aprendizagem colaborativa deliberada, com grupos heterogêneos, papéis definidos, metas comuns e tempos de discussão compartilhada, não é um arranjo improvisado, mas uma metodologia que exige planejamento e acompanhamento. Quando efetivada, ela produz ganhos não apenas cognitivos, mas socioafetivos: o estudante que se sente parte de um grupo e percebe que sua contribuição é valorizada engaja-se com mais disposição em tarefas complexas. A dimensão social da multisseriação revela, assim, uma face propositiva: longe de ser apenas fonte de conflitos, a sala multietária pode tornar-se espaço privilegiado de educação

para a cooperação e a solidariedade, valores caros tanto à teoria vygotskiana quanto ao projeto da Educação do Campo. Para que essa possibilidade se realize, contudo, é indispensável que o professor disponha das condições, formativas e materiais, discutidas ao longo deste artigo.

A relação entre dimensão emocional e permanência escolar merece ser sublinhada, por suas implicações sobre o desempenho. A evasão raramente é um evento súbito; com mais frequência, resulta de um processo gradual de desvinculação, no qual experiências repetidas de frustração, fracasso ou exclusão vão minando o sentido de pertencer à escola. Em turmas multisseriadas precariamente assistidas, esse processo encontra terreno fértil: o aluno que não consegue acompanhar as explicações dirigidas a outros níveis, que se sente invisível ou estigmatizado e que não dispõe de apoio adequado tende a acumular defasagens e, por fim, a abandonar os estudos (Maia; Souza, 2023; Pinheiro, 2024). Por isso, intervenções voltadas ao acolhimento, ao reconhecimento e à valorização de cada estudante não constituem um suplemento dispensável ao trabalho pedagógico, mas parte integrante das condições para que a aprendizagem ocorra. Cuidar do vínculo afetivo é, também, uma estratégia de garantia do direito à educação.

LIMITES ESTRUTURAIS E O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A dimensão estrutural compreende a infraestrutura física das escolas, a disponibilidade de materiais didáticos e a realocação de recursos humanos. Trata-se de um conjunto de

condições materiais que, embora frequentemente relegado a segundo plano nas análises centradas no fazer docente, exerce influência decisiva sobre os resultados de aprendizagem. Em contextos de recursos escassos, os rendimentos tendem a ser mais baixos nas classes multisseriadas (Nunes, 2022). A precariedade material não é um detalhe acessório: ela define o horizonte de possibilidades do trabalho pedagógico, condicionando desde a organização do espaço até o acesso a livros e equipamentos indispensáveis.

Os efeitos da precariedade estrutural manifestam-se em uma cadeia de causas e consequências. Em escolas que enfrentam condições inadequadas de iluminação, ventilação e mobiliário, é comum que os discentes faltem às aulas e que haja elevada rotatividade de professores, compondo-se um círculo vicioso de baixo desempenho. A esses fatores soma-se a falta de transporte escolar regular, barreira significativa em territórios rurais, na medida em que muitos alunos precisam percorrer longas distâncias para chegar à escola; sem o apoio adequado, suas oportunidades educacionais ficam limitadas (Santosa; Carvalho, 2024). A análise estrutural revela, assim, que parte expressiva das dificuldades atribuídas à multisseriação decorre, na verdade, das condições de funcionamento das escolas rurais, e não do modelo em si.

Essa distinção é analiticamente importante. Quando se confundem os limites do modelo multisseriado com os efeitos da precariedade estrutural, corre-se o risco de responsabilizar a organização pedagógica por problemas que têm origem na desigualdade de investimento entre o campo e a cidade. Santosa

e Carvalho (2024) inscrevem essa discussão no debate sobre a política de nucleação das escolas do campo, que, ao concentrar os estudantes em unidades maiores, frequentemente desloca o problema sem resolvê-lo, transferindo para o transporte e para a distância os custos antes associados à dispersão das turmas. A questão estrutural, portanto, não se restringe ao interior da escola: ela envolve decisões de política territorial e de financiamento que extrapolam a esfera pedagógica.

Há, contudo, evidências de que a ação pública pode reverter parte desses efeitos. De acordo com Nguyen (2022), quando as escolas contam com apoio intermunicipal, é possível melhorar significativamente os índices de proficiência; ou seja, uma infraestrutura adequada e políticas de suporte são capazes de mitigar parte dos impactos negativos da multisseriação. Esse achado é fundamental para a tese central deste artigo, porque demonstra que os efeitos da organização multisseriada não são fixos nem inevitáveis: eles variam conforme as condições materiais e o suporte institucional disponíveis. A infraestrutura e as políticas de apoio funcionam, nesse sentido, como moderadores que podem potencializar ou atenuar os efeitos do modelo sobre a aprendizagem.

A noção de moderação ajuda a organizar a compreensão do fenômeno. Diante de restrições materiais e formativas, a multisseriação tende a acentuar desigualdades acadêmicas; quando, porém, é acompanhada de infraestrutura mínima, materiais adequados e políticas de suporte, seus efeitos adversos podem ser substancialmente reduzidos. Assim, a mesma estrutura organizacional pode produzir resultados

muito distintos a depender do contexto em que se insere. Essa constatação desloca o foco do debate: a pergunta pertinente deixa de ser se a multisseriação é boa ou má em abstrato e passa a ser sob quais condições ela pode assegurar o direito à aprendizagem com equidade.

A discussão estrutural articula-se, ainda, com a perspectiva da Educação do Campo e da gestão democrática. A literatura recente tem defendido que o fortalecimento das escolas e classes multisseriadas, por meio de princípios de gestão democrática e de valorização dos territórios camponeses, constitui forma de resistência ao fechamento indiscriminado de escolas públicas no campo. Nessa chave, a manutenção qualificada das turmas multisseriadas, e não a sua simples extinção, pode representar a garantia do direito à educação para comunidades que, de outro modo, ficariam sem oferta escolar próxima. A dimensão estrutural, portanto, não é apenas uma questão de recursos, mas também de projeto político-educacional: define-se, nela, que lugar as populações rurais ocupam nas prioridades do Estado.

A questão do transporte escolar merece atenção particular, por concentrar boa parte das tensões da política territorial voltada ao campo. Quando se opta pela nucleação, concentração de estudantes em escolas maiores, com o consequente fechamento de unidades menores e multisseriadas, transfere-se para o deslocamento diário aquilo que antes era custo de manutenção de turmas dispersas. Para muitas crianças, isso significa percorrer longas distâncias, em estradas precárias, com jornadas que reduzem o tempo de descanso e de estudo e

aumentam o cansaço e o risco de evasão. Santosa e Carvalho (2024) situam essa discussão no debate sobre a política de nucleação, mostrando que ela não constitui solução automática para os limites da multisseriação, podendo, ao contrário, gerar novos problemas de acesso e permanência. A decisão entre nuclear e fortalecer não é, portanto, meramente técnica: envolve uma avaliação cuidadosa dos custos sociais e educacionais de cada alternativa, à luz da realidade de cada território.

Do ponto de vista do financiamento, a sustentação de escolas rurais multisseriadas depende de políticas que reconheçam os custos diferenciados da oferta no campo. Manter unidades pequenas, com poucos alunos por turma, é proporcionalmente mais oneroso do que manter escolas urbanas de maior porte, o que cria, para os municípios, um incentivo econômico ao fechamento e à nucleação. Sem mecanismos de financiamento que compensem essa diferença e valorizem a permanência da escola na comunidade, a lógica da otimização de recursos tende a prevalecer sobre o direito à educação no lugar onde se vive. É nesse ponto que a dimensão estrutural se revela inseparável de um projeto político: definir prioridades de investimento para as escolas do campo é decidir, na prática, se as populações rurais terão ou não acesso a uma educação de qualidade próxima de suas casas.

O achado de Nguyen (2022) sobre o apoio intermunicipal aponta um caminho concreto e replicável. A cooperação entre municípios pode viabilizar a partilha de recursos pedagógicos, a oferta conjunta de formação continuada e a constituição de equipes de apoio que, isoladamente, cada rede teria dificuldade

de manter. Esse tipo de arranjo demonstra que a melhoria dos índices de proficiência em contextos multisseriados não depende necessariamente de grandes investimentos individuais, mas de uma organização inteligente da ação pública, capaz de superar a fragmentação e de criar economias de escala no apoio às escolas do campo. A multisseriação, vista por essa lente, deixa de ser um problema a ser eliminado e passa a ser uma realidade a ser qualificada por meio de políticas cooperativas, sustentadas e contextualizadas.

A disponibilidade de materiais didáticos adequados é outro componente estrutural cujo peso costuma ser subestimado. Materiais concebidos para turmas seriadas pressupõem turmas homogêneas e sequências lineares, oferecendo pouco suporte ao professor que precisa atender, simultaneamente, a níveis diversos. A escassez de recursos pensados para a realidade multisseriada obriga o docente a adaptar, recortar e produzir materiais por conta própria, somando mais uma tarefa à já extensa lista de exigências do seu trabalho. Quando, a essa carência, soma-se a precariedade da infraestrutura física, descrita por Pinheiro (2024) e associada por Nunes (2022) a rendimentos mais baixos, configura-se o círculo vicioso já mencionado: condições inadequadas geram faltas e rotatividade docente, que por sua vez agravam as defasagens de aprendizagem, reforçando a percepção de que a escola do campo é um espaço de menor qualidade. Romper esse círculo exige intervenção simultânea em suas várias frentes, o que dificilmente se alcança sem políticas públicas articuladas e financiamento estável.

A rotatividade docente, mencionada como componente do círculo vicioso, merece tratamento próprio por sua gravidade. A descontinuidade no quadro de professores compromete o vínculo com os estudantes e a comunidade, interrompe processos pedagógicos em curso e impede a consolidação de práticas adequadas à realidade local. Em territórios rurais de difícil acesso, essa rotatividade está frequentemente associada a condições precárias de trabalho, à ausência de incentivos e à falta de uma política de valorização que torne atrativa e sustentável a permanência do docente na escola do campo. Investir na formação continuada específica, defendida ao longo deste artigo, só produzirá efeitos duradouros se acompanhado de medidas que assegurem a estabilidade e a valorização desses profissionais; do contrário, a rede forma professores que logo deixam a escola, dissipando o investimento realizado. A dimensão estrutural, portanto, abrange não apenas paredes, mobiliário e materiais, mas também as condições de trabalho e a carreira de quem sustenta, cotidianamente, o direito à aprendizagem nas turmas multisseriadas.

CAMINHOS PARA A EQUIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

A articulação dos três eixos analisados permite delinear caminhos para a superação dos efeitos negativos da multisseriação. No plano pedagógico, destacam-se o planejamento por ciclos, o uso de estudos dirigidos, a tutoria entre pares e o trabalho com temas geradores, estratégias que reconhecem a heterogeneidade como ponto de partida e não

como obstáculo (Cunha; Tibola; Vieira, 2024; Amaral; Jesus, 2022). No plano social, impõe-se a organização intencional de práticas colaborativas que convertam a convivência intergeracional em pertencimento e engajamento, mobilizando o potencial da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998). No plano estrutural, evidencia-se a necessidade de infraestrutura mínima, transporte regular, materiais adequados e apoio intermunicipal, sem os quais as melhores intenções pedagógicas tendem a se frustrar (Santosa; Carvalho, 2024; Nguyen, 2022).

Esses caminhos, contudo, não se sustentam sem políticas públicas consistentes. O lançamento do Programa Nacional de Formação Continuada para Ensino Multisseriado, em 2024, representa um reconhecimento institucional importante da especificidade do trabalho docente nessas turmas (Brasil, 2024). Para que produza efeitos duradouros, todavia, esse tipo de iniciativa precisa ser acompanhado de diretrizes curriculares próprias, de instrumentos de avaliação sensíveis à heterogeneidade e de financiamento estável, capaz de assegurar as condições materiais já discutidas. A formação continuada, isolada de tais condições, corre o risco de transferir ao professor a responsabilidade por superar limitações que são, em sua origem, estruturais e políticas.

Cabe ressaltar, por fim, que qualquer estratégia precisa ser contextualizada. As soluções pensadas para uma realidade urbana ou para turmas seriadas não se transferem mecanicamente para as salas multisseriadas do campo, marcadas por desafios geográficos singulares e por condições

docentes e de infraestrutura particulares. Realidades como a do município de Tutóia, no Maranhão, território de baixa densidade demográfica, com povoados dispersos e escolas rurais que recorrem à multisseriação para garantir a oferta, exemplificam a necessidade de políticas e práticas desenhadas a partir das condições concretas de cada contexto. É essa contextualização que pode aproximar as condições materiais do desempenho escolar efetivo dos alunos e orientar o desenho de programas de formação continuada coerentes com a realidade das escolas multisseriadas.

A integração dos eixos sugere, ainda, a importância de superar a lógica do professor solitário, que tem caracterizado historicamente o trabalho nas escolas multisseriadas. As estratégias examinadas, planejamento por ciclos, tutoria entre pares, temas geradores, aprendizagem colaborativa e avaliação processual, compartilham um pressuposto comum: só prosperam quando o docente deixa de ser entregue à própria sorte e passa a contar com redes de apoio formativo, acompanhamento pedagógico e cooperação institucional. A formação continuada específica, nesse sentido, não deve ser concebida como transmissão pontual de técnicas, mas como processo permanente que articule a reflexão sobre a prática, a troca entre pares e o suporte de coordenadores e gestores. Os arranjos intermunicipais discutidos por Nguyen (2022) e os princípios de gestão democrática defendidos pela literatura recente sobre Educação do Campo apontam, justamente, para a construção dessas redes, capazes de sustentar, no tempo, as

mudanças que a sala de aula, isoladamente, não consegue produzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão empreendida neste artigo procurou demonstrar que a multisseriação constitui um fenômeno educacional complexo, cujos impactos sobre a aprendizagem resultam da interação entre desafios pedagógicos, sociais e estruturais. Longe de ser um mero arranjo administrativo, a reunião de alunos de diferentes séries em uma mesma sala reconfigura papéis, rotinas e expectativas, exigindo do professor competências específicas e, sobretudo, uma formação continuada capaz de dialogar com os problemas reais dessas escolas. Quando essas condições não se concretizam, abrem-se lacunas de aprendizagem que se expressam em baixo desempenho, evasão e repetência.

Os três eixos analisados não operam de forma isolada. O desafio do planejamento e a lacuna formativa, a convivência entre as idades e os sentimentos de invisibilidade, a precariedade da infraestrutura e a ausência de políticas específicas convergem e se reforçam mutuamente, como sintetiza a caracterização de Pinheiro (2024). Por isso, defendeu-se aqui uma abordagem integrada, capaz de superar leituras fragmentadas que isolam cada dimensão. A multisseriação amplia a complexidade do trabalho docente; sem formação específica, as desigualdades tendem a se intensificar, e os aspectos sociais e emocionais, quando desconsiderados,

podem aprofundar a exclusão e afetar a permanência dos estudantes.

A literatura examinada sustenta as duas hipóteses que orientaram a reflexão, situando-as em uma relação de complementaridade. De um lado, diante de restrições materiais e formativas, a multisseriação acentua as disparidades acadêmicas. De outro, o suporte pedagógico diferenciado, alinhado a metodologias inclusivas e a uma infraestrutura mínima adequada, é capaz de mitigar seus efeitos adversos. A infraestrutura e as políticas de apoio surgem, assim, como moderadores que podem potencializar ou atenuar os impactos do modelo, o que desloca o debate da pergunta sobre a qualidade intrínseca da multisseriação para a pergunta sobre as condições em que ela pode assegurar o direito à aprendizagem com equidade.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de olhar para realidades específicas, como a das escolas rurais do Maranhão, considerando seus desafios geográficos, suas condições docentes e de infraestrutura. Tal recorte favorece o desenho de políticas educacionais e de programas de formação continuada coerentes com a realidade das salas multisseriadas. Reconhecem-se, todavia, os limites de uma revisão bibliográfica, que não substitui a investigação empírica das percepções de professores, coordenadores e alunos. Aponta-se, portanto, como agenda de pesquisa, a realização de estudos de campo capazes de captar, nas vozes dos sujeitos, como os desafios pedagógicos, sociais e estruturais se articulam concretamente e quais estratégias se mostram eficazes para

promover, em contextos multisseriados, uma aprendizagem mais equitativa e significativa.

Em síntese, defender a qualificação da multisseriação não significa idealizá-la nem naturalizar as condições de precariedade em que ela frequentemente opera. Significa, antes, reconhecer que milhões de estudantes brasileiros tiveram e ainda têm nessa forma de organização escolar a sua única via de acesso à educação, e que negar-lhes uma escola de qualidade no lugar onde vivem equivaleria a aprofundar desigualdades históricas entre o campo e a cidade. O desafio que se coloca aos sistemas de ensino, portanto, é duplo: de um lado, garantir as condições materiais e formativas sem as quais a multisseriação tende a penalizar os mais vulneráveis; de outro, mobilizar o potencial pedagógico da heterogeneidade, transformando a convivência entre diferentes idades e saberes em oportunidade de aprendizagem cooperativa, crítica e enraizada na vida das comunidades. É na tensão entre esses dois movimentos que se decidirá se a multisseriação permanecerá como expressão da desigualdade ou se converterá em caminho legítimo para a realização do direito à educação no campo.

REFERÊNCIAS

Amaral, Débora Monteiro do; Jesus, Irani da Silva de. Prática educativa em salas multisseriadas do campo a partir dos temas geradores de Paulo Freire. Roteiro, v. 47, n. 1, p. 21, 2022.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Programa Nacional de Formação Continuada para Ensino Multisseriado. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ensinomultisseriado. Acesso em: 25 jun. 2025.

Cunha, Marivalda Vitorino; Tibola, Naiara Gracia; VIEIRA, Neidimar. Classes multisseriadas e os desafios enfrentados por professores em uma escola rural no município de Porto Velho/RO. Educação, Porto Alegre, v. 47, n. 1, e46340, 2024. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.46340. Acesso em: 25 jun. 2025.

Janata, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623645783. Acesso em: 25 jun. 2025.

Lichand, Guilherme; Schweickardt, Katia de Campos; SIMÕES, Armando Amorim. Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. [S. l.]: SSRN, 10 abr. 2023. Disponível em: https://ssrn.com/abstract=4372224. Acesso em: 25 jun. 2025.

Nguyen, Kim. Pedagogical practices in rural areas: approximations between rural schools in Brazil and rural schools in Catalonia/Spain. CRID Journal, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 1-26, 2022. Disponível em: https://cridjournals.org/art/2022%2010.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

Nunes, A. Recursos, infraestrutura e desempenho em classes multisseriadas, 2022.

Parente, P. Multisseriação no Brasil: necessidades logísticas e oportunidades pedagógicas, 2019.

Pinheiro, Edilene Ferreira. Rural education: the learning process of children in multigrade classes in the riverside zone of Manaus-AM. Lumen et Virtus, São José dos Pinhais, v. 15, n. 43, p. 9313-9334, 2024. DOI: https://doi.org/10.56238/levv15n43-122. Acesso em: 25 jun. 2025.

Rodrigues, V. A.; Conceição, S. Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem. RBEC, Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 10, e17466, 2025. DOI: https://doi.org/10.20873/rbec.e17466. Acesso em: 25 jun. 2025.

Santosa, Maria Adriana de Souza Silva; Carvalho, Waldênia Leão de. Multigrade and the nucleation policy of country schools: a review. International Journal of Development Research, [S. l.], v. 14, n. 6, p. 66052-66054, jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.37118/ijdr.28494.06.2024. Acesso em: 25 jun. 2025.

Silva, Itamar; Silva, José Felipe da. Árvore da resistência: a escola com classes multisseriadas do campo como fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v. 39, n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.33148/ces.v39i2.2472. Acesso em: 25 jun. 2025.

Vygotsky, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O BRINCAR NA ESCOLA: o olhar de docentes e discentes dos 4.º e 5.º anos de escolas pública e privadas de Feira de Santana -BA

Andréa Macêdo Borges

RESUMO: Este artigo investiga a percepção de crianças e professores sobre o brincar e suas contribuições para o desenvolvimento nas situações pedagógicas escolares. A pesquisa foi realizada em três escolas de Feira de Santana-BA (uma municipal e duas particulares), com estudantes do 4º e 5º anos e seus professores, adotando abordagem quanti-qualitativa, exploratória, descritiva, bibliográfica, documental e de campo, apoiada nos métodos dialético e dedutivo. Os dados foram coletados por observação não participante, questionário aberto com nove professores e questionário fechado com noventa e um estudantes, analisados por análise de conteúdo e estatística descritiva. Os resultados indicam que o brincar está presente no cotidiano escolar para apresentar, revisar e fixar conteúdos e trabalhar a convivência, mas é subutilizado na superação de dificuldades de aprendizagem e pouco articulado entre a Educação Física e a sala regular, havendo distância entre discurso docente e prática, sobretudo quanto à reflexão pós-jogo e à presença do brincar no Projeto Político-Pedagógico. Conclui-se que o brincar favorece o desenvolvimento global do estudante, dependendo sua efetivação de intencionalidade pedagógica, formação continuada e respaldo documental.

Palavras-chave: Brincar. Escola. Docentes e discentes. Educação Física. Projeto Político-Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea aspira a cidadãos criativos, cooperativos e dotados de capacidade crítica e argumentativa diante das situações que enfrentam. Esse perfil exige da escola uma prática docente capaz de desenvolver, nas crianças, as habilidades e competências demandadas por um mundo cada vez mais exigente e globalizado. Nesse cenário, a instituição de ensino é chamada a ser um ambiente que estimule o prazer de aprender, de modo que a criança queira nele permanecer e encontre significado naquilo que vivencia. O brincar, atividade peculiar da infância, apresenta-se como um aliado privilegiado nesse trabalho.

Em parte da literatura, o brincar foi tratado como jogo. Para Scott (2009), o jogo tem poder singular na formação do caráter, pois mobiliza concentração, atenção, criatividade e conhecimento, testa limites e oferece modelos de convívio em grupo. Reconhece-se, assim, a contribuição do jogo para a formação de cidadãos responsáveis, conhecedores das regras sociais, solidários e cooperativos. A partir dessas considerações, definiu-se como tema deste estudo o ponto de vista de docentes e discentes dos quartos e quintos anos acerca do brincar em três escolas de Feira de Santana-BA, tendo como objeto de estudo o brincar na escola.

A escolha da temática justifica-se porque o brincar contribui para a formação de cidadãos responsáveis e para a socialização, trabalhando atitudes como atenção, cooperação, senso de equipe, espera da vez, respeito aos colegas, a vivência

do ganhar e do perder e o trato com o erro. Além de motivador e prazeroso, o brincar mobiliza a abstração e o levantamento de hipóteses, auxilia na aprendizagem dos conteúdos escolares e no desenvolvimento psicomotor e oferece um espaço valioso para que a criança externalize suas inquietudes. Partiu-se do pressuposto de que é essencial envolver o estudante no processo, pois com frequência a criança participa dos jogos sem compreender seu propósito e sem realizar, ao final, uma reflexão sobre a atividade. Observou-se, ainda, que os momentos de recreio costumam ser insuficientes, com poucas opções recreativas, o que pode resultar em episódios de violência e bullying.

A relevância social, acadêmica e científica do estudo reside em despertar a percepção da criança diante de uma atividade tão cara a ela, em incentivar a pesquisa com crianças, ainda escassa no campo científico brasileiro, e em provocar nas instituições um olhar mais atento ao trabalho com jogos. Por valorizar o brincar em sentido amplo e tomá-lo como recurso da prática pedagógica, o estudo inscreve-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Currículos e Práticas Pedagógicas.

Diante do exposto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: qual é a percepção das crianças e dos professores acerca do brincar nas situações pedagógicas vivenciadas na escola? Como hipótese, sustentou-se que o brincar na escola contribui para o desenvolvimento global do aluno (H0), em contraposição à hipótese de que essa atividade não traria tal contribuição (H1).

Cabe ressaltar que o lúdico, no contexto educacional brasileiro, vem ganhando espaço à medida que se reconhece a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. A defesa do brincar não se confunde, porém, com a ideia de uma escola sem rigor ou sem intencionalidade; ao contrário, exige planejamento, mediação docente e clareza quanto aos objetivos de cada atividade. É essa intencionalidade pedagógica que diferencia o brincar formativo da mera ocupação do tempo e que justifica investigar como, de fato, docentes e discentes vivenciam e significam essa atividade no dia a dia escolar. Foi a partir de práticas vivenciadas no interior da instituição escolar que se reconheceu a relevância de estudar essa atividade lúdica de forma sistemática.

O objetivo geral consistiu em investigar a percepção de crianças e professores acerca do brincar e de suas contribuições para o desenvolvimento nas situações pedagógicas vivenciadas na escola. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar o brincar utilizado pelo professor como recurso didático e como estratégia de superação de dificuldades; averiguar, junto às crianças, suas percepções sobre os jogos realizados pelos docentes; verificar as atividades que envolvem o brincar nos espaços educativos e a oferta de brincar livre fora do recreio; verificar se os professores informam o objetivo do jogo e promovem reflexão após o seu uso; averiguar a articulação entre a sala de aula e a Educação Física; e investigar a inserção do brincar no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para responder ao problema, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, documental e

de campo, com observação e questionários aplicados em três escolas, sob abordagem quanti-qualitativa.

Este artigo, derivado de pesquisa de mestrado, organiza-se em cinco partes além desta introdução. O referencial teórico discute o brincar como direito e construção histórico-social, como recurso pedagógico e de superação de dificuldades, em sua relação com a psicomotricidade e com os espaços da Educação Física e do Projeto Político-Pedagógico. A seção metodológica detalha o percurso da pesquisa. A seção de resultados e discussão apresenta os achados da observação de campo e das percepções de docentes e discentes, articulados ao referencial. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, sintetizam as conclusões e oferecem recomendações para a valorização do brincar na escola.

REFERENCIAL TEÓRICO
O BRINCAR COMO DIREITO E CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

Etimologicamente, brincar deriva do latim vinculum, que significa laço, e do verbo vincire, prender, seduzir, encantar; com o tempo, a palavra assumiu o sentido de divertir-se. Culturalmente, o brincar passou a ser valorizado e estudado como atividade de suma importância para o desenvolvimento infantil, ainda que algumas instituições insistam em vê-lo apenas como passatempo. No plano legal, trata-se de direito assegurado: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), em seus artigos 4.º e 16, inclui o brincar, o praticar esportes e o divertir-se entre os direitos à liberdade, e a

Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à educação, ao lazer e à dignidade.

Quando brinca, a criança exercita a liberdade de criar, recriar e escolher com quem e do que brincar, o que favorece sua autonomia. A importância dessa atividade é reconhecida por organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo 31. No Brasil, esse reconhecimento manifesta-se também na adaptação de espaços urbanos, praças e parques, destinados às brincadeiras. Contudo, a cultura lúdica transformou-se ao longo do tempo: brincadeiras de rua antes corriqueiras tornaram-se raras. Como observa Maicá (2022), os riscos da violência urbana reduziram o repertório de brincadeiras ativas e empurraram a infância para os jogos eletrônicos, alterando as formas de socialização e a própria percepção de mundo das crianças.

Mesmo entre famílias de maior poder aquisitivo, o brincar nem sempre é valorizado: a rotina infantil é frequentemente preenchida por cursos e atividades dirigidas, sobrando pouco tempo para a brincadeira livre. Curtis (2008) adverte que, em muitas culturas, inclusive nas industrializadas, os pais têm dificuldade de reconhecer que, ao brincar, a criança aprende habilidades e conceitos, tratando o brincar como ocupação enquanto os adultos se dedicam a outras tarefas. Reconhecer o brincar como direito e como experiência formativa é, portanto, condição para que a escola o assuma com seriedade.

A compreensão histórica do brincar ajuda a situar essa valorização. Estudos sobre a história social da infância evidenciam que a própria noção de criança como sujeito singular, com necessidades e direitos próprios, é uma construção relativamente recente, fruto de transformações sociais e culturais; por muito tempo, a infância foi tratada como etapa de passagem e o brincar, como atividade menor. A superação dessa visão acompanha o desenvolvimento das ciências que tomaram a criança como objeto de estudo. Nessa direção, a perspectiva de Wallon, sistematizada por Galvão (2014), concebe o desenvolvimento infantil de modo dialético, integrando as dimensões motora, afetiva e cognitiva. O movimento e a emoção, presentes de forma intensa na brincadeira, são compreendidos como constitutivos do processo de aprender e de se relacionar com o mundo. Brincar, portanto, não é apêndice do desenvolvimento, mas um de seus motores, o que confere à escola a responsabilidade de planejá-lo e não apenas tolerá-lo.

O BRINCAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO E NA SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Compreendido como atividade lúdica por excelência, o brincar articula-se ao trabalho com os diferentes tipos de conteúdo escolar. Zabala (1998) distingue conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais e lembra que os procedimentos se aprendem fazendo: aprende-se a falar falando, a desenhar desenhando, a observar observando. Os

jogos, por possuírem procedimentos a serem executados, conduzem à aprendizagem de conceitos, atitudes e fatos, e mobilizam capacidades motoras, afetivas e de relação interpessoal. Por isso, o autor sustenta que tudo o que se faz em aula, a organização do espaço, os incentivos, os materiais, incide, em maior ou menor grau, na formação dos estudantes.

A dimensão lúdica encontra respaldo em autores clássicos. Para Huizinga, o jogo é elemento constitutivo da cultura; Piaget (1978) relaciona o brincar à formação do símbolo e ao desenvolvimento cognitivo; e Vygotsky (2007) destaca o papel da interação e da mediação na constituição das funções psíquicas superiores, processo no qual a brincadeira ocupa lugar central. Kishimoto (2017), por sua vez, sistematiza as relações entre jogo, brinquedo e brincadeira no campo educativo. Esse acúmulo teórico sustenta a compreensão de que aprender e brincar não se opõem; ao contrário, a brincadeira, quando intencional, torna a aprendizagem significativa, como observa Gonçalves (2022), para quem a estratégia lúdica conquista espaço na educação por permitir que os alunos aprendam sem o confinamento das carteiras enfileiradas.

Um aspecto pouco explorado nas práticas escolares é o uso do brincar na superação de dificuldades de aprendizagem. Sisto (2007) define dificuldade de aprendizagem como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta em atrasos na leitura, na escrita ou no cálculo em sujeitos com inteligência potencialmente normal, frequentemente associados a problemas de atenção, memória, raciocínio ou adaptação social. Considerando que praticamente toda turma possui

estudantes nessa condição, o professor precisa de um olhar diferenciado, e o brincar configura-se como recurso singular para essa superação. A psicomotricidade reforça esse potencial, ao tomar como objeto o corpo em movimento e suas relações com o mundo interno e externo, articulando aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas que os jogos recreativos ajudam a desenvolver.

A contribuição vigotskiana é particularmente esclarecedora nesse ponto. Ao formular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (2007) aponta a distância entre aquilo que a criança realiza sozinha e o que consegue fazer com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes. A brincadeira é, por excelência, um espaço dessa mediação: ao assumir papéis, seguir regras e antecipar ações, a criança opera acima de seu nível habitual de conduta, projetando-se naquilo que ainda virá a consolidar. Essa compreensão sustenta o uso intencional de jogos de regras como recurso pedagógico, pois, ao internalizar regras externas, a criança desenvolve autocontrole, raciocínio e cooperação. O jogo, nesse sentido, deixa de ser passatempo e converte-se em instrumento de intervenção, inclusive diante de dificuldades específicas, desde que o professor planeje a atividade com clareza de objetivos e acompanhe os avanços de cada estudante.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade constitui campo privilegiado para compreender as contribuições do brincar ao desenvolvimento

infantil, pois estuda o ser humano por meio de seu corpo em movimento, em relação com o mundo interno e externo. Está ligada ao processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Trabalhar a psicomotricidade na escola, por meio de jogos e brincadeiras, significa favorecer áreas que sustentam diretamente as aprendizagens formais, sobretudo a leitura, a escrita e o cálculo.

Entre os elementos psicomotores mobilizados pela brincadeira destacam-se o esquema corporal, a lateralidade, a estruturação espacial, a orientação temporal e a coordenação motora ampla e fina. O esquema corporal refere-se à consciência que a criança constrói do próprio corpo e de suas possibilidades de ação; a lateralidade diz respeito ao predomínio funcional de um lado do corpo, fundamental para a organização da escrita; a estruturação espacial permite situar-se e situar objetos, base para a compreensão da direção e do traçado das letras; e a orientação temporal organiza a sucessão e a duração, essenciais à sequência lógica e à noção de ritmo. Brincadeiras de amarelinha, pega-pega, jogos com bola, circuitos e atividades rítmicas exercitam, de modo prazeroso, todas essas áreas.

Ao desenvolver esses fundamentos, o brincar atua preventiva e remediativamente sobre dificuldades que, muitas vezes, têm origem em imaturidade psicomotora. Uma criança que apresenta trocas na escrita ou desorganização espacial no caderno pode beneficiar-se de atividades lúdicas que fortaleçam a lateralidade e a estruturação do espaço antes ou paralelamente ao trabalho com o conteúdo formal. Por isso, integrar a

psicomotricidade ao planejamento, e não restringi-la às aulas de Educação Física, amplia as possibilidades de intervenção do professor e reforça o argumento de que o brincar é recurso pedagógico de primeira ordem, e não atividade acessória.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO ESPAÇOS DO BRINCAR

A Educação Física, no Ensino Fundamental I, é composta por brincadeiras dirigidas que assumem caráter recreativo e contribuem para o desenvolvimento integral do estudante. A recreação, quando planejada, não se reduz a correr e brincar sem propósito: como ressalta Dorigatti (2022), toda brincadeira carrega intencionalidade pedagógica e lúdica, importante na formação do caráter e da personalidade da criança. Assim, a articulação entre a Educação Física e a sala de aula regular pode enriquecer o trabalho pedagógico, favorecendo a interdisciplinaridade e o tratamento de conteúdos a partir do movimento.

O brincar também precisa estar previsto no Projeto Político-Pedagógico, documento que expressa a identidade e a intencionalidade da escola. Veiga (2006) e Santiago (2006) defendem que o PPP seja construído coletivamente, com equipe gestora, professores, funcionários, famílias e estudantes, e efetivamente consultado no planejamento das ações e na tomada de decisões. Quando a escola contempla o brincar no PPP e o alinha à Base Nacional Comum Curricular, demonstra preocupação com os aspectos social, cognitivo e emocional do estudante. A BNCC (Brasil, 2018), ao estabelecer os direitos de

aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, confere ao brincar estatuto de direito ao conhecimento, reforçando sua presença nos processos relacionais da escola, seja entre pares, seja entre criança e professor.

Os espaços destinados ao brincar igualmente importam. Brown (2008) observa que a cultura do pátio de recreio é própria da comunidade infantil: nele, as crianças partilham entendimentos sobre comportamentos e regras e atribuem status a quem compreende as formas corretas de brincar. Por isso, recreio e brincar livre devem ser pensados com critério e diversidade de atividades, evitando que se tornem ocasião de acidentes, brigas e bullying. Como sintetiza Teixeira (2022), cada espaço de brincar oferece objetos e materiais que ampliam o repertório lúdico e traduzem o universo infantil, contribuindo para a convivência e para a construção de valores.

Vale acrescentar que a presença do brincar no PPP não é questão meramente formal. O Projeto Político-Pedagógico é instrumento da gestão democrática, construído com a participação de todos os segmentos da escola, e expressa as escolhas pedagógicas que orientam o cotidiano. Quando o brincar é contemplado nesse documento, deixa de depender da iniciativa isolada de cada professor e passa a integrar a proposta institucional, com previsão de tempos, espaços, materiais e formação. A ausência do brincar no PPP, ou a existência de um documento desatualizado e não consultado, sinaliza, por sua vez, que a atividade permanece à margem do planejamento e fica sujeita à improvisação. Articular PPP, BNCC e

planejamento de aula é, portanto, condição para que o direito de brincar se traduza em prática efetiva e não em mera intenção declarada.

Cabe sublinhar, ainda, que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e que sua substituição, nos anos iniciais, por docentes sem formação específica reduz a qualidade do trabalho corporal oferecido às crianças. Quando conduzida por profissional habilitado e articulada às demais áreas, a Educação Física potencializa o desenvolvimento motor, social e cognitivo e oferece um repertório de brincadeiras dirigidas que dialoga com os conteúdos da sala de aula. A interdisciplinaridade entre os componentes, por meio de projetos, sequências didáticas ou eixos temáticos, enriquece o trabalho pedagógico e confere ao brincar um lugar transversal no currículo, em vez de confiná-lo a um único tempo ou espaço escolar. Essa integração depende, sobretudo, de planejamento coletivo e de uma gestão que reconheça o brincar como dimensão legítima do processo formativo.

METODOLOGIA

A pesquisa que investigou a percepção de crianças e professores acerca do brincar pautou-se nos métodos dialético e dedutivo. O método dialético justifica-se porque, na pesquisa de campo, os fatos foram considerados dentro de um contexto social, político e econômico, por exemplo, a possibilidade de a escola particular solicitar jogos às famílias, contrastante com a

dependência das escolas públicas em relação ao repasse de verbas. Segundo Richardson (2014), a dialética articula tese, antítese e síntese, interpretando a realidade de forma dinâmica e totalizante. O método dedutivo, por sua vez, partiu de conceitos formulados por teóricos para analisar o brincar nos diversos espaços da escola e, em seguida, a percepção de estudantes e docentes sobre o tema.

Quanto à natureza, optou-se pela pesquisa básica, que visa gerar novos conhecimentos teóricos sem preocupação imediata com a aplicação prática (Marconi; Lakatos, 2007). A abordagem foi quanti-qualitativa: quantitativa por envolver coleta e análise de dados numéricos e qualitativa por propor contato direto da pesquisadora com o objeto de estudo. Para Sampieri, Callado e Lucio (2013), enquanto o estudo quantitativo busca estabelecer padrões de comportamento em uma população, o qualitativo fundamenta-se no próprio fenômeno estudado, construindo compreensões sobre grupos singulares.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracterizou-se como exploratória e descritiva. Gil (2009) define a pesquisa exploratória como aquela que desenvolve, esclarece e modifica conceitos, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos; a descritiva, por sua vez, descreve as características de determinado grupo, neste caso, estudantes e professores dos quartos e quintos anos. O estudo foi ainda bibliográfico, por fundamentar-se em autores clássicos e contemporâneos do campo, e documental, por analisar o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, distinguindo-se da pesquisa bibliográfica apenas pela natureza das fontes (Gil, 2009).

Acrescente-se o caráter observacional, decorrente da observação de aulas e dos espaços de brincar.

O campo empírico constituiu-se de três escolas de Feira de Santana-BA, nomeadas por cores para preservar sua identidade: a Escola Amarela, de médio porte e rede municipal, com Ensino Fundamental I; a Escola Azul, particular e de grande porte, com Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; e a Escola Vermelha, particular e de médio porte, com Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O universo abrangeu professores e estudantes dos quartos e quintos anos das três instituições. Utilizou-se amostra não probabilística: no caso dos docentes, buscou-se a totalidade dos que atuam nessas turmas. A amostra foi composta por nove professores e noventa e um estudantes, totalizando cem sujeitos.

Os instrumentos de coleta foram a observação não participante e os questionários. A observação, conforme distingue Toranto (2011), permite ao pesquisador coletar dados sem participar da realidade observada; abrangeu os espaços de brincar e uma aula ministrada por cada professora regente, limitada a uma única aula, por solicitação das instituições, para não comprometer a rotina das turmas. Aplicaram-se questionários de questões abertas aos professores e de questões fechadas aos estudantes. Como procedimentos, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, apresentado às instituições e, após o agendamento, aplicado; em seguida, os dados foram analisados e redigidos. Eticamente, a pesquisa observou a Resolução n.º 466/2012, respeitando a dignidade e a autonomia dos participantes, ponderando riscos e benefícios e

assegurando a relevância social do estudo. A análise dos dados quantitativos recorreu à estatística descritiva e a dos qualitativos à análise de conteúdo, procedimento clássico para o tratamento de material textual (Mozzato; Grzybovski apud Flick, 2009).

O tratamento das respostas abertas dos professores seguiu as etapas usuais da análise de conteúdo: a pré-análise, com a leitura flutuante e a organização do material; a exploração, com a identificação de unidades de significado e seu agrupamento por proximidade temática; e o tratamento dos resultados, com a inferência e a interpretação à luz do referencial teórico. Esse percurso permitiu converter a diversidade dos discursos docentes em eixos de análise, situações de uso dos jogos, importância atribuída, contribuições ao desenvolvimento, reflexão posterior à atividade e inserção do brincar nos espaços e no PPP, dialogando-os com os dados quantitativos provenientes dos questionários dos estudantes e com os registros da observação. A triangulação entre observação, discurso docente e percepção discente foi decisiva para identificar convergências e, sobretudo, descompassos entre o que se declara e o que se pratica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO
A OBSERVAÇÃO DE CAMPO: AULAS, ESPAÇOS E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos revelou situações distintas entre as escolas. Na Escola Amarela, o

documento estava atualizado e reconhecia o brincar como atividade importante, prevendo sua constância no planejamento. Na Escola Vermelha, o PPP encontrava-se desatualizado e não contemplava o brincar. Na Escola Azul, o acesso não foi possível, pois o documento estava em reconstrução. Vale notar que nenhum dos PPPs analisados trazia orientações sobre o recreio, o que evidencia uma lacuna no planejamento de um momento que, embora valioso para o desenvolvimento, costuma ser tratado de modo informal.

Quanto às aulas, observaram-se três aspectos: se o objetivo do jogo era explicitado, o envolvimento da turma e a existência de reflexão posterior sobre desempenho e aprendizagens. Na Escola Amarela, as três professoras desenvolveram jogos de revisão e de convivência, como a dinâmica dos sentimentos, na qual os grupos associavam palavras a situações cotidianas, mas apenas uma explicou o objetivo da atividade e nenhuma promoveu reflexão ao final, ainda que os estudantes tenham participado ativamente. Na Escola Vermelha, registraram-se um jogo da velha humano e uma trilha ortográfica voltados à revisão de conteúdos; novamente, somente uma professora informou o objetivo e nenhuma realizou reflexão. Na Escola Azul, as atividades incluíram revisão de multiplicação com ábaco e o jogo terremoto, sobre palavras primitivas e derivadas, além de uma brincadeira conduzida pela professora de Educação Física; três professoras e a docente de Educação Física explicitaram os objetivos, mas apenas uma promoveu reflexão sobre as aprendizagens construídas.

Constatou-se, ainda, que somente a Escola Azul contava com profissional específico de Educação Física no Fundamental I; nas demais, o componente era ministrado pela professora regente, com ou sem orientação. No tocante aos espaços, a Escola Azul oferecia recreio com atividades diversificadas ao longo da semana, jogos educativos, circuito no pátio, vídeo educativo, jogos em sala e brincar livre na quadra, além de um dia destinado ao brincar livre. Já a Escola Amarela dispunha de um único espaço, o pátio, com brincar livre restrito ao recreio e sem atividades diversificadas; e a Escola Vermelha alternava pátio, quadra e a área do totó, sem oferta sistemática de atividades. A observação mostrou-se produtiva por oferecer um panorama de como cada escola compreende e organiza o brincar, e por evidenciar que ao menos uma instituição dispunha de condições para diversificar espaços que não eram aproveitadas.

Um aspecto qualitativo relevante da observação foi a postura dos docentes durante os jogos. Em todas as escolas, as professoras conseguiram motivar as crianças, que participaram com atenção e envolvimento das atividades propostas, o que confirma a aceitação do brincar pelos estudantes e seu potencial mobilizador. As atividades observadas eram, em geral, bem estruturadas em termos de regras e organização da turma, divisão em grupos, uso de materiais, sistemas de pontuação. O que se mostrou frágil não foi a condução do jogo em si, mas as etapas que lhe conferem sentido pedagógico pleno: a explicitação consistente do objetivo e, sobretudo, a reflexão final sobre o que se aprendeu. Essa constatação é importante

porque desloca o foco da pergunta: não se trata de saber se os professores brincam com as crianças, eles brincam, mas de examinar se exploram intencionalmente o brincar como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do senso crítico.

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Os questionários aplicados aos nove professores, dos quais um da área de Educação Física, buscaram verificar como percebem o brincar e suas contribuições. Quanto às situações de uso dos jogos, os relatos indicaram emprego diversificado: para apresentar, explicar, revisar e fixar conteúdos, sistematizar aulas, trabalhar a convivência e a resolução de conflitos e, ainda, em momentos de acolhida e estudo dirigido. Chama atenção, contudo, que nenhum docente mencionou o uso do brincar para trabalhar especificamente as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Como observa Sisto (2007), essas dificuldades estão presentes em praticamente toda turma e exigem do professor um olhar diferenciado; a ausência desse uso sugere falta de intencionalidade nesse sentido ou desconhecimento do brincar como estratégia de superação.

No que se refere à importância atribuída aos jogos, as respostas convergiram para a fixação de conteúdos, o engajamento, a concentração, a criatividade e, sobretudo, o trabalho com procedimentos e atitudes, como esperar a vez, ganhar e perder, cooperar e fortalecer a autoestima. Esses relatos evidenciam que os docentes percebem o brincar atuando

sobre as diferentes tipologias de conteúdo descritas por Zabala (1998): conceitual, procedimental e atitudinal. Tal percepção é pertinente, sobretudo porque a criança é um ser cinestésico, que aprende em movimento e na interação.

Sobre a contribuição dos jogos para a construção do conhecimento e o desenvolvimento, as professoras destacaram ganhos cognitivos (raciocínio lógico, atenção, concentração, memória, linguagem, autonomia), sociais (convivência, vivência de regras, negociação, resolução de problemas) e psicológicos (afetividade, criatividade, tolerância, respeito, personalidade). A docente de Educação Física enfatizou o desenvolvimento motor, agilidade, equilíbrio, coordenação e orientação espaço-temporal, o que se relaciona diretamente à psicomotricidade e ao corpo como origem das aquisições cognitivas e afetivas. A menção recorrente ao desenvolvimento da linguagem merece nota, pois o brincar favorece não apenas a linguagem oral, mas também a escrita, visual, corporal e matemática.

Quando indagadas sobre a promoção de reflexão após o uso dos jogos, oito das nove professoras afirmaram realizá-la, descrevendo rodas de conversa iniciais, perguntas sobre dificuldades encontradas e registros para acompanhamento dos avanços. Apenas uma declarou não conduzir essa reflexão com os alunos. Esse dado, entretanto, contrasta fortemente com a observação de campo, na qual somente uma professora efetivamente promoveu reflexão ao término da atividade. Configura-se, aqui, uma discrepância entre o discurso e a prática: levar o estudante a refletir sobre o próprio desempenho

e sobre o que aprendeu é justamente o que desenvolve o senso crítico, e o brincar, por ser atividade que a criança aprecia, oferece ocasião privilegiada para isso.

A respeito dos espaços de brincar e da articulação com a Educação Física, os relatos confirmaram a presença do brincar no pátio, na quadra, na sala de aula e nas aulas de Educação Física, com uma docente mencionando, equivocadamente, a existência de brinquedoteca inexistente na escola. Sobre o PPP, todas as professoras foram unânimes em afirmar que o brincar consta do documento; no entanto, a análise documental contradisse esse discurso, pois apenas um dos dois PPPs acessíveis registrava efetivamente a importância da atividade. Mais uma vez, o que se afirma diverge do que se documenta e se pratica.

Indagados sobre os espaços de brincar, o recreio e o brincar livre, os professores reconheceram a importância dessas ocasiões, embora os relatos revelassem oferta desigual entre as escolas. A maioria descreveu o pátio e a quadra como principais espaços e admitiu que o brincar livre frequentemente coincide com o recreio, sem atividades planejadas. Boccoli (2020) lembra que o brincar tem grande significado na vida e no desenvolvimento humano e que a criança não pode perder a essência da infância, o que exige do professor rever suas práticas e adotar um novo olhar sobre a educação. Esse novo olhar implica planejar o recreio com a mesma intencionalidade dispensada à aula, prevenindo episódios de violência e bullying e transformando esses momentos em oportunidades de aprendizagem. Como observam Nery e Serezino (2022), o

brincar, na perspectiva do lúdico, é fator importante do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando a criança a descobrir valores, a desenvolver a autonomia e a interagir com os demais.

No que diz respeito à articulação entre a Educação Física e a sala de aula regular, as respostas indicaram que essa integração é rara: a maioria dos docentes não promove o trabalho conjunto entre os componentes, o que limita a interdisciplinaridade e o aproveitamento do potencial formativo da Educação Física. Soma-se a isso o fato de que, em duas das três escolas, o componente é ministrado pela própria professora regente, sem a presença do profissional específico. Esse cenário fragiliza a qualidade do trabalho corporal e psicomotor e reforça a necessidade de planejamento integrado. Quanto à inserção do brincar no PPP, o discurso unânime de presença contrasta com a análise documental, que a confirmou em apenas um dos dois documentos acessíveis, descompasso que se repete e que sugere, mais do que má-fé, a ausência de uma cultura de consulta e atualização do projeto da escola.

SÍNTESE: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

A leitura articulada dos três conjuntos de dados permite organizar os achados em torno de um eixo interpretativo central: a distância recorrente entre o discurso e a prática. Em todas as dimensões investigadas, o brincar aparece valorizado nas falas de professores e estudantes, mas sua efetivação intencional encontra limites na rotina escolar. Os docentes

afirmam refletir com as crianças após os jogos, mas a observação registrou essa prática em apenas uma aula; declaram, unanimemente, que o brincar consta do PPP, mas a análise documental confirmou-o em um único caso; e os estudantes superestimam a oferta de recreio diversificado e de brincar livre, refletindo, em parte, a falta de clareza conceitual sobre essas categorias.

Esse descompasso não deve ser lido como contradição a ser denunciada, mas como indício de uma necessidade formativa. O brincar está presente no cotidiano escolar; o que falta é a intencionalidade que o converte plenamente em recurso de aprendizagem, a explicitação consistente de objetivos, a reflexão final que desenvolve o senso crítico, a articulação entre componentes curriculares e o registro dessas práticas no projeto da escola. Trata-se, portanto, menos de introduzir o brincar e mais de qualificá-lo. Essa constatação orienta diretamente as recomendações apresentadas a seguir e confirma a pertinência de tomar a percepção de docentes e discentes como ponto de partida para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

A escuta das crianças fundamenta-se na perspectiva da gestão democrática, na qual todos os atores da escola, inclusive os estudantes, têm direito a opinar e a contribuir para os processos decisórios. Ouvir a criança sobre uma atividade que lhe é tão cara, como o brincar, favorece o desenvolvimento do senso crítico e a coloca como protagonista da própria

aprendizagem. Para tanto, aplicou-se a noventa e um estudantes um questionário de questões fechadas, cujas respostas foram convertidas em frequências.

Quanto ao uso de jogos para trabalhar conteúdos, a ampla maioria dos estudantes, em torno de 87%, reconheceu que a professora recorre a essa estratégia, contra cerca de 13% que afirmaram o contrário. O dado converge com os relatos docentes e confirma que o jogo é recurso comum na prática pedagógica observada. Esses conteúdos, conforme Zabala (1998), articulam-se aos pilares da educação propostos pela UNESCO, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, e incluem, ainda, as aprendizagens do currículo oculto, que ocorrem na escola sem figurar explicitamente nos planos de ensino.

Sobre a explicitação do objetivo dos jogos, aproximadamente 84% dos estudantes afirmaram que a professora informa a finalidade da atividade, enquanto cerca de 16% negaram. O resultado é coerente com a observação, na qual a maioria das docentes explicitou os objetivos. Toda aula carrega intencionalidade, e informar o propósito do que se faz é parte do planejamento que orienta a construção do conhecimento. Já quanto à reflexão posterior aos jogos, cerca de 69% das crianças disseram que a professora a promove e 31% disseram que não, percentual que, todavia, não corresponde ao observado em campo, onde apenas uma docente realizou a reflexão. Reitera-se, assim, o paradoxo entre o que se relata e o que efetivamente se pratica, ainda que se deva ponderar a

limitação imposta pela observação de uma única aula por professora.

No item referente à Educação Física, as respostas dividiram-se quase igualmente, em torno de 52% afirmando que o profissional faz perguntas após as brincadeiras e 48% negando, resultado em parte equivocado, já que somente uma escola dispunha de docente específico do componente. Sobre a oferta de atividades diversificadas no recreio, cerca de 55% responderam afirmativamente e 45% negativamente; o percentual positivo mostrou-se elevado frente ao observado, pois apenas uma escola oferecia recreio diversificado. Brown (2008) lembra que o pátio de recreio possui cultura própria da comunidade infantil, razão pela qual sua organização com atividades variadas facilita a compreensão das regras de convívio.

Quanto ao brincar livre fora do recreio, expressiva maioria, cerca de 92%, afirmou que a escola o proporciona. O número elevado parece decorrer da interpretação das crianças, que classificaram como brincar livre os momentos em que aguardam os colegas concluírem as atividades. O brincar livre, todavia, é necessário ao desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da resolução de problemas, e contribui para a construção de conteúdos atitudinais, associados aos pilares do saber ser e do saber conviver (Zabala, 1998). Por fim, ao indicarem os espaços de brincar, os estudantes apontaram majoritariamente o pátio, seguido da quadra, das aulas de Educação Física, da sala de aula, do parque e de outros locais, espaços coincidentes com os mencionados pelos docentes.

Oferecer ambientes diversificados, como sintetiza Teixeira (2022), é valorizar a infância, respeitar a criança e tornar a escola um lugar onde se aprende brincando.

O conjunto das respostas discentes, lido em paralelo aos relatos docentes e à observação, revela um padrão consistente. Nos itens em que a percepção das crianças pode ser confirmada pela observação direta, uso de jogos para trabalhar conteúdos e explicitação de objetivos, há convergência entre as três fontes. Já nos itens que dependem de uma avaliação mais subjetiva ou de uma compreensão conceitual mais fina, reflexão após o jogo, atividades diversificadas no recreio e brincar livre fora dele, as respostas dos estudantes superestimam a oferta efetiva, aproximando-se do discurso docente e afastando-se do que foi observado. Esse descompasso não invalida a escuta das crianças; ao contrário, evidencia que conceitos como reflexão e brincar livre precisam ser construídos com elas, e que a ausência de clareza sobre os objetivos das atividades reverbera na própria percepção que os estudantes têm da escola. Ouvir a criança, portanto, é também tarefa formativa: ao ser convidada a opinar sobre o brincar, ela exercita o senso crítico que o brincar intencional busca desenvolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar, atividade própria do universo infantil e garantida pelas políticas públicas, precisa estar presente em todos os espaços que a criança frequenta, sobretudo na escola, onde permanece boa parte do seu tempo. Diante das

observações e das análises dos instrumentos utilizados, constatou-se que o brincar contribui para o desenvolvimento global da criança, confirmando-se a hipótese levantada no estudo.

Quanto ao objetivo geral, investigou-se efetivamente a percepção de docentes e discentes: os professores reconheceram o brincar como recurso importante para a prática pedagógica e para o desenvolvimento, e os estudantes perceberam sua presença na escola e sua contribuição para a aprendizagem. No que se refere ao uso do brincar como recurso didático, verificou-se emprego frequente para trabalhar, revisar e fixar conteúdos, proporcionar prazer e trabalhar a convivência; entretanto, o uso voltado à superação das dificuldades de aprendizagem mostrou-se insuficiente, não se confirmando essa parte do objetivo. Junto às crianças, confirmou-se o reconhecimento dos jogos como recurso de sala de aula.

Em relação aos espaços, tanto professores quanto estudantes identificaram diversos ambientes de brincar, quadra, pátio, sala de aula, aulas de Educação Física e parque. Sobre o brincar livre, a maioria dos adultos afirmou que a escola o oferece fora do recreio, embora alguns o confundissem com o próprio recreio ou com as aulas de Educação Física, o que reforça a necessidade de um recreio diversificado para prevenir problemas. Quanto à explicitação de objetivos e à reflexão posterior, as respostas docentes condisseram com a observação no primeiro aspecto, cinco professoras informaram o objetivo, mas divergiram no segundo, pois apenas uma promoveu

reflexão, configurando contradição entre discurso e prática que se repetiu nas respostas dos estudantes e na análise do PPP.

A articulação entre a sala de aula e a Educação Física, embora investigada, mostrou-se frágil, limitando a interdisciplinaridade e o enriquecimento do trabalho pedagógico. Já a inserção do brincar no PPP foi afirmada unanimemente pelas docentes, mas a análise documental confirmou-a em apenas um dos dois documentos acessíveis. Esses achados convergem para uma constatação central: há descompasso recorrente entre o que a escola declara e o que efetivamente planeja, documenta e realiza em relação ao brincar.

Diante disso, recomenda-se que as escolas valorizem e proporcionem o brincar como promotor do desenvolvimento global e da aprendizagem das diferentes tipologias de conteúdo; invistam em recreios diversificados para prevenir o bullying e a violência; assegurem o brincar livre fora do recreio; garantam a presença do profissional de Educação Física desde os anos iniciais e sua articulação com a sala de aula; expliquem os objetivos das atividades e promovam reflexões que desenvolvam o senso crítico; e ofereçam espaços variados, como jogotecas, brinquedotecas e propostas de robótica educativa. Para efetivar tais recomendações, é fundamental a formação continuada dos docentes e a consulta aos documentos que asseguram o direito de brincar, pois toda prática pedagógica qualificada se sustenta em fundamentação teórica consistente. Recomenda-se, por fim, a realização de novas pesquisas voltadas à valorização do brincar na escola, de modo que essa atividade, garantida por lei

e essencial ao desenvolvimento infantil, seja cada vez mais reconhecida e respeitada.

Reconhecem-se, ainda, os limites do estudo, sobretudo a observação de uma única aula por professora, imposta pelas instituições, que restringe a generalização de alguns achados e recomenda cautela na leitura dos descompassos identificados. Tais limites, contudo, não comprometem a contribuição central da pesquisa: ao colocar lado a lado a observação, o discurso docente e a percepção discente, o estudo evidencia que o desafio escolar, no que tange ao brincar, não é introduzi-lo, mas qualificá-lo com intencionalidade pedagógica, registro no projeto da escola e formação continuada. Espera-se que estas reflexões contribuam para que as instituições de ensino assumam o brincar não como concessão ou passatempo, mas como direito da criança e como caminho legítimo e potente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Brasil. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

Boccoli, A. O brincar e o desenvolvimento infantil. [S. l.: s. n.], 2020.

Brown, D. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: Moyles, J. R. (org.). A excelência do brincar. São Paulo: Artmed, 2008.

Curtis, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: Moyles, J. R. (org.). A excelência do brincar. São Paulo: Artmed, 2008.

Dorigatti, E. R. Brincar e coçar é só começar! In: Silva, T. A. da C. (org.). Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências. São Paulo: Supimpa, 2022.

Flick, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Galvão, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Gonçalves, D. A brincadeira para o desenvolvimento da aprendizagem. In: SILVA, T. A. da C. (org.). Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências. São Paulo: Supimpa, 2022.

Huizinga, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

Kishimoto, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2017.

Maicá, M. O brincar como direito assegurado. In: SILVA, T. A. da C. (org.). Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências. São Paulo: Supimpa, 2022.

Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. Técnicas de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Nery, A.; Serezino, M. O brincar e a aprendizagem significativa. In: SILVA, T. A. da C. (org.). Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências. São Paulo: Supimpa, 2022.

Piaget, J. A formação do símbolo na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Richardson, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

Sampieri, R. H.; Callado, C. F.; Lucio, M. del P. B. Metodologia da pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Santiago, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: Veiga, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

Scott, T. Brincar do que quiser ou do que for possível? 2009. Disponível em: www.sidarta.org.br. Acesso em: abr. 2024.

Sisto, F. F. (org.). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Teixeira, S. O. Espaços para brincar, cuidar e educar. In: SILVA, T. A. da C. (org.). Brincar: diálogos sobre conceitos, práticas e experiências. São Paulo: Supimpa, 2022.

Toranto, P. Metodologia da pesquisa científica. São Paulo: [s. n.], 2011.

Veiga, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Isabel Maria Osório de Mesquita Celestino

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de afetividade no campo educacional e demonstrar como ela integra, de modo indissociável, os processos cognitivos, emocionais e sociais do aluno. Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da Psicologia da Educação. Os resultados apontam que a afetividade não constitui um elemento secundário ou acessório da prática pedagógica, mas uma dimensão estruturante do processo de aprender, uma vez que influencia a motivação, a autoestima, o engajamento e o desenvolvimento integral da criança. Conclui-se que uma educação verdadeiramente humanizadora exige o reconhecimento do aluno como sujeito afetivo, cognitivo e social, e que o professor, na condição de mediador, ocupa papel central na construção de vínculos que tornam o aprendizado significativo.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino-aprendizagem. Cognição. Prática pedagógica. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação é, em sua essência, um processo de encontro entre sujeitos. Nesse encontro, o conhecimento não transita apenas pela via da razão: ele é atravessado, modulado e constituído pela dimensão afetiva que permeia as relações humanas. Não obstante essa evidência, por longo período histórico, os estudos sobre a aprendizagem privilegiaram quase exclusivamente os aspectos cognitivos, tratando a afetividade como uma variável perturbadora ou, quando muito, coadjuvante do processo educativo. Somente a partir das últimas décadas do século XX, com o avanço das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Neurociências e Educação, a afetividade passou a ser reconhecida como dimensão constitutiva, e não apenas acompanhante, da cognição e da aprendizagem.

A questão que norteia este artigo pode ser assim formulada: de que maneira a afetividade se constitui como dimensão estruturante do processo de ensino e aprendizagem, integrando as dimensões cognitiva, emocional e social do desenvolvimento humano? Partindo dessa pergunta, o objetivo central deste estudo é discutir o papel da afetividade na educação a partir de um olhar teórico abrangente, que articula as contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky, Paulo Freire e pesquisadores contemporâneos do campo da Psicologia da Educação.

A relevância do tema decorre da constatação, compartilhada pela literatura especializada, de que ambientes

escolares marcados pela ausência de vínculos afetivos positivos tendem a produzir desmotivação, insegurança e comprometimento do aprendizado. Em contrapartida, relações pedagógicas permeadas de afeto, respeito e empatia favorecem a autoconfiança do aluno, sua motivação intrínseca e sua disposição para aprender. Nesse sentido, compreender a afetividade em sua profundidade teórica é condição para transformá-la em prática pedagógica consciente e intencionalmente humanizadora.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir do levantamento e da análise crítica de obras clássicas e artigos científicos publicados em periódicos nacionais indexados, priorizando produções das duas últimas décadas. O percurso analítico se organiza em quatro seções: a conceituação de afetividade; a relação entre afeto e cognição nas principais teorias psicogenéticas; a crítica à visão conteudista da educação; e a afetividade como condição para o aprendizado significativo.

CONCEITUANDO AFETIVIDADE: ENTRE O AFETO, A EMOÇÃO E O SENTIMENTO

O termo afetividade é frequentemente empregado de maneira imprecisa no cotidiano e, por vezes, também na literatura pedagógica, sendo tomado como sinônimo de carinho, simpatia ou cordialidade. No entanto, do ponto de vista psicológico, afetividade abrange um conjunto mais amplo

e complexo de manifestações internas do sujeito, que inclui emoções, sentimentos, paixões e estados afetivos em geral. Compreender essa distinção é fundamental para que a afetividade seja tratada, no campo educacional, com o rigor teórico que o tema exige.

Para Wallon (1986), a afetividade representa uma das funções psicológicas mais primitivas do ser humano, presente desde o nascimento sob a forma de estados afetivos difusos, que aos poucos se diferenciam em emoções e, posteriormente, em sentimentos. O filósofo e psicólogo francês distinguia, nesse processo, três categorias fundamentais: a emoção, de natureza orgânica e expressiva; o sentimento, mais interiorizado e ligado à representação; e a paixão, que envolve o controle e a canalização da emoção. Em sua teoria, essas manifestações não se opõem à razão, antes, integram-se a ela, formando a personalidade total do sujeito.

Ribeiro (2010, p. 403) reforça essa compreensão ao afirmar que a afetividade, no contexto educativo, refere-se à dimensão emocional e relacional que perpassa o processo de aprendizagem, não se restringindo à transmissão de conteúdo. Segundo a autora, quando a escola reconhece o aluno como sujeito dotado de emoções, vínculos e necessidades afetivas, ela amplia as possibilidades de seu desenvolvimento integral, cognitivo, emocional e social, e não apenas o prepara para a aquisição de conhecimentos formais.

Essa perspectiva encontra ressonância em Vygotsky (2001), para quem a emoção constitui uma base afetiva indispensável à compreensão adequada do pensamento humano. O psicólogo

russo, ao conceber o indivíduo de forma holista, recusou a separação entre o domínio afetivo e o cognitivo, argumentando que a vida emocional está conectada a todos os processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência. Em sua formulação, o indivíduo é resultado de processos afetivos, mentais, cognitivos e físicos em permanente interação, tanto no plano interno quanto externo, mediados pelas relações sociais e culturais em que está inserido.

Sper et al. (2023) assinalam que a afetividade, assim como a inteligência, não nasce pronta nem permanece imutável ao longo do tempo. Ambas se constroem e se modificam de um período a outro do desenvolvimento humano, à medida que o sujeito amadurece, interage com o ambiente e amplia sua capacidade de compreensão e expressão emocional. Essa perspectiva dinâmica e processual da afetividade é essencial para que educadores compreendam que os vínculos afetivos em sala de aula não são dados naturalmente, eles são construídos, cultivados e, portanto, passíveis de intencionalidade pedagógica.

AFETO E COGNIÇÃO: UM DEBATE PSICOGENÉTICO

A dicotomia entre razão e emoção tem raízes profundas na história do pensamento ocidental. Durante séculos, predominou a concepção de que a racionalidade deveria subjugar as emoções, consideradas fontes de perturbação do pensamento lógico. Essa herança filosófica influenciou de modo decisivo a constituição das práticas pedagógicas modernas,

levando à valorização quase exclusiva dos aspectos cognitivos e à marginalização sistemática da dimensão afetiva na educação (Leite, 2012). Somente com o desenvolvimento das psicologias genéticas e histórico-culturais no século XX foi possível superar, no campo teórico, essa cisão artificial.

Henri Wallon (1986) foi um dos primeiros teóricos a formular, de maneira sistemática, a interdependência funcional entre afetividade e cognição no desenvolvimento infantil. Em sua psicogenética, essas duas dimensões não constituem domínios estanques, mas se alternam e se interpenetram ao longo das diferentes fases do desenvolvimento da criança. Na primeira infância, a emoção tem papel dominante na relação da criança com o mundo; à medida que o desenvolvimento avança, a cognição ganha progressiva centralidade, sem, contudo, eliminar a dimensão afetiva, que permanece como substrato das funções psíquicas superiores. Para Wallon, portanto, separar o afeto do pensamento seria falsificar a realidade do desenvolvimento humano.

Jean Piaget (2014), por sua vez, embora tenha centrado suas investigações nos aspectos estruturais do desenvolvimento cognitivo, não ignorou a afetividade. Em sua obra sobre as relações entre afetividade e inteligência, Piaget sustentou que o afeto funciona como energética do comportamento: ele não determina as estruturas do pensamento, mas fornece a motivação necessária para que o sujeito se engaje com os objetos do conhecimento. Sem afeto, não há interesse; sem interesse, não há mobilização cognitiva. Nessa perspectiva, afetividade e

cognição são inseparáveis, ainda que possuam naturezas distintas.

Vygotsky (2001), em abordagem distinta, radicalizou a crítica à psicologia que estudava o pensamento divorciado da afetividade. Para ele, a separação entre o aspecto intelectual e o volitivo-afetivo é um dos principais defeitos da psicologia tradicional. Em sua perspectiva histórico-cultural, o pensamento nasce a partir de uma esfera motivadora da consciência, que abrange desejos, necessidades, interesses e emoções. Assim, compreender o pensamento humano requer, necessariamente, compreender sua base afetiva. Essa formulação tem consequências pedagógicas diretas: o professor que ignora a dimensão emocional do aluno está, na prática, operando com uma concepção incompleta do sujeito que educa.

O autor demonstra ainda que recusa a separação entre afeto e intelecto. Para ele, a motivação (dimensão afetiva) é constitutiva do pensamento e não um mero acompanhante:

> Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação (Vygotsky, 2001, p. 188).

No campo empírico, Leite e Tassoni (2002) demonstraram, a partir de pesquisas realizadas em contextos escolares brasileiros, que as decisões pedagógicas do professor, desde os objetivos de ensino até os modos de avaliar, de falar com os alunos e de organizar as atividades, têm implicações diretas

tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Os autores identificaram que a qualidade da mediação pedagógica vivenciada pelo aluno pode influenciar sua história futura de relação com os objetos do conhecimento, gerando movimentos de aproximação ou afastamento em relação ao saber escolar. Em síntese, o modo como o professor ensina produz efeitos afetivos que se traduzem, posteriormente, em desempenho acadêmico.

Osti e Tassoni (2019) avançaram nessa direção ao investigar as representações de alunos do Ensino Fundamental sobre afetividade e aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicaram que a percepção de capacidade ou incapacidade para aprender é, em larga medida, uma construção social constituída nas relações afetivas com professores e colegas. O feedback do professor, por exemplo, quando marcado por expressões de incentivo e reconhecimento, contribui para a edificação de uma autoimagem positiva no aluno, que por sua vez se traduz em maior engajamento e desempenho. Esse achado reforça a ideia de que afeto e cognição operam em circuito retroalimentar: a qualidade afetiva das relações escolares influencia o aprendizado, e o sucesso ou fracasso no aprendizado reverbera sobre o estado afetivo do aluno.

A CRÍTICA À VISÃO CONTEUDISTA: EDUCAR É MAIS DO QUE TRANSMITIR CONHECIMENTO

A crítica à redução do ato educativo à mera transmissão de conteúdos não é nova, mas permanece necessária diante das persistentes práticas pedagógicas que privilegiam a dimensão

instrucional em detrimento da formação humana integral. Paulo Freire (1996) denominou essa concepção restrita de "educação bancária", por meio da qual o professor deposita conteúdos num aluno passivo, incapaz de ação criativa e transformadora. Em contraposição, Freire defendeu uma pedagogia dialógica, fundada no encontro de sujeitos que pensam e sentem juntos, e onde a afetividade não é ornamento, mas condição do ato de conhecer.

Em sua obra clássica, Freire (1996) é categórico ao recusar a oposição entre seriedade docente e afetividade, afirmando que não é possível descartar como falsa essa separação. Para o educador pernambucano, a afetividade não se encontra excluída da cognoscibilidade. Essa formulação desafia o professor a reconhecer que o cuidado, a escuta e a sensibilidade às condições emocionais do aluno não são concessões sentimentais, mas componentes irrenunciáveis da competência pedagógica.

Como sintetiza Freire (1996, p. 159): “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Leite (2012) sistematizou esse entendimento ao propor que todas as decisões pedagógicas do docente carregam implicações afetivas. A escolha dos objetivos de ensino, a seleção dos conteúdos, as estratégias didáticas adotadas, os modos de avaliar e de fornecer retorno aos alunos, todas essas escolhas produzem impactos subjetivos que modulam a relação do estudante com o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, não

há prática pedagógica afetivamente neutra: toda mediação docente é, ao mesmo tempo, uma mediação cognitiva e afetiva.

Sper et al. (2023) corroboram esse argumento ao afirmar que a prática educativa na Educação Básica não se refere apenas a fins científicos, mas à formação integral dos alunos, desenvolvendo habilidades socioemocionais e socioculturais. Os autores destacam que é por meio da afetividade que os alunos se tornam mais abertos ao diálogo e à escuta, o que resulta em maior motivação e engajamento no processo de ensino-aprendizagem. O professor, compreendido como mediador, tem, portanto, a responsabilidade de criar situações e ambientes favoráveis ao aprendizado, nos quais a dimensão emocional seja acolhida e não suprimida.

Nessa mesma direção, a neurociência tem acumulado evidências de que a emoção é o elemento essencial na aprendizagem. Conforme destacam Valente e Monteiro (2017, citados em Santos et al., 2023), sem emoção não há curiosidade, não há atenção, não há aprendizagem e não há memória. O cérebro humano dispõe de estruturas específicas para o processamento emocional, notadamente a amígdala e o sistema límbico, que desempenham papel crítico nos processos de atenção, memória e tomada de decisão. Ignorar essa dimensão na prática pedagógica é, do ponto de vista neurológico, trabalhar contra a própria biologia da aprendizagem.

A AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO PARA O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

O conceito de aprendizagem significativa, amplamente difundido a partir de David Ausubel, pressupõe que o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas preexistentes do aprendiz, tornando-se relevante e duradouro. O que frequentemente se subestima, contudo, é que essa ancoragem não é apenas cognitiva: ela é também afetiva. Para que o aluno mobilize suas estruturas de conhecimento prévio e as conecte ao novo conteúdo, é necessário que ele esteja motivado, que se sinta seguro e que perceba o ambiente de aprendizagem como acolhedor e significativo (Leite & Tassoni, 2002). Nesse sentido, a afetividade é condição de possibilidade da aprendizagem significativa.

Leite (2012) é preciso nessa afirmação: "não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos" (p. 367).

Lima et al. (2023) reforçam essa perspectiva ao afirmar que incorporar a afetividade no contexto escolar significa acolher o aluno em sua totalidade (com suas emoções, seus vínculos, suas interações familiares e escolares), favorecendo um ambiente de aprendizado mais significativo. Os autores, fundamentados na teoria walloniana, argumentam que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva, e que a afetividade não é secundária, mas parte constitutiva do processo de aprendizado. Portanto, uma pedagogia que pretende ser eficaz não pode tratar o aluno como

um processador de informações desencarnado de história emocional e relacional.

Oliveira et al. (2024) destacam que o ambiente escolar é a continuação do lar, e que a escola não pode limitar-se a fornecer conhecimentos conceituais, mas deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos. Segundo os autores, a influência mais importante no processo escolar é exercida pelo professor, que é capaz de mobilizar a emoção dos seus alunos por meio de gestos cotidianos de reconhecimento e cuidado. Não se trata de substituir o rigor intelectual pela emotividade, mas de integrar ambas as dimensões em uma prática pedagógica que respeite a completude do ser humano.

Essa integração tem consequências concretas sobre a motivação dos alunos. Conforme demonstrado por pesquisas revisadas por Sper et al. (2023), a afetividade positiva nas relações pedagógicas favorece o que a literatura denomina motivação intrínseca, aquela que emana do próprio interesse do sujeito pelo objeto de conhecimento, e não apenas de pressões externas como notas e punições. Alunos que se sentem aceitos, respeitados e valorizados por seus professores tendem a apresentar maior engajamento nas tarefas escolares, maior persistência diante das dificuldades e melhor desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Por sua vez, a ausência de vínculos afetivos positivos no ambiente escolar produz efeitos inversos e igualmente consistentes. Vygotsky (2001) já apontava que emoções negativas podem impactar adversamente as funções cognitivas, comprometendo a atenção, a memória e o pensamento criativo.

Na sala de aula, isso se traduz em alunos que se desengajam, que desenvolvem aversão a determinadas disciplinas ou ao ambiente escolar como um todo, e que constroem uma autoimagem de incapacidade que pode persisti-los ao longo de toda a trajetória educativa. A carência afetiva no contexto escolar, portanto, não é apenas um problema de ordem emocional: ela é, também, um obstáculo cognitivo e pedagógico.

Freire (1996) sintetiza com precisão essa compreensão ao afirmar que a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. O ensino-aprendizagem na educação básica não se refere somente a fins científicos, mas à formação integral, que desenvolve habilidades socioemocionais e socioculturais, capacitando os alunos para reconhecerem suas limitações, construírem um caráter empático e uma consciência ética (Sper et al., 2023).

Se a afetividade é condição para o aprendizado significativo, cabe perguntar: quais são as condições, materiais, institucionais e formativas, que permitem ou impedem sua realização concreta na sala de aula brasileira? A resposta a essa pergunta exige que o debate sobre afetividade desça do plano teórico e enfrente as contradições do sistema educacional público no Brasil, marcado por desigualdades históricas que afetam não apenas os recursos disponíveis, mas a própria qualidade das relações humanas que nele se estabelecem.

O primeiro obstáculo é estrutural. Turmas superlotadas, jornadas de trabalho docente fragmentadas entre múltiplas escolas, ausência de tempos e espaços institucionalizados para

o planejamento coletivo e para o cuidado com a dimensão emocional do ensino, tudo isso cria um ambiente em que a afetividade, quando existe, é produto da resiliência individual do professor e não de uma política educacional intencional. O docente que trabalha quarenta horas semanais, distribui-se por três ou quatro escolas e responde a dezenas de alunos por turma dificilmente consegue construir os vínculos afetivos que a literatura aponta como essenciais à aprendizagem. A sobrecarga não é apenas logística: ela é emocional. Pesquisas sobre saúde docente no Brasil revelam índices preocupantes de esgotamento, síndrome de burnout e adoecimento psíquico entre professores da Educação Básica, o que compromete diretamente a qualidade afetiva das interações pedagógicas (Sper et al., 2023).

O segundo obstáculo é de ordem formativa. A formação inicial de professores no Brasil ainda carece de uma abordagem sistemática das dimensões emocionais e relacionais do trabalho docente. Predominam currículos organizados em torno de conteúdos disciplinares e metodologias instrucionais, com pouco espaço para a reflexão sobre o que significa educar sujeitos afetivos, sobre como reconhecer e responder às necessidades emocionais dos alunos, e sobre o próprio desenvolvimento socioemocional do professor como condição para uma prática pedagógica humanizadora. Leite (2012) já alertava que a afetividade precisa ser compreendida como componente da competência docente, e não como característica de personalidade inata em alguns professores e ausente em

outros. Isso exige que ela seja ensinada, discutida e vivenciada nos espaços de formação.

O terceiro obstáculo é cultural. A tradição conteudista, criticada por Freire (1996) e ainda dominante em parcelas significativas da cultura escolar brasileira, opera como resistência silenciosa à incorporação da afetividade como prática pedagógica legítima. Em muitos contextos, o professor que dedica tempo à escuta dos alunos, ao diálogo sobre emoções ou à construção de vínculos é visto como aquele que "não cumpre o conteúdo", como se afeto e rigor fossem incompatíveis. Essa dicotomia, epistemologicamente infundada à luz da teoria walloniana e vygotskiana, persiste como obstáculo cultural de difícil superação sem intervenção formativa e institucional consistente.

Diante desse cenário, emergem interrogações que extrapolam os limites deste artigo e apontam para dimensões investigativas fundamentais. Se o vínculo afetivo entre professor e aluno é condição para a aprendizagem, quais práticas pedagógicas concretas são capazes de construir e sustentar esse vínculo mesmo nas condições adversas da escola pública brasileira? E se a família constitui o primeiro espaço de construção afetiva da criança, como a escola pode articular-se a esse contexto de origem para potencializar, e não fragmentar, os vínculos afetivos que o aluno traz consigo? Em que medida a parceria escola-família transforma a qualidade do ambiente afetivo de aprendizagem, e quais são os entraves que dificultam essa articulação no cotidiano escolar? Essas questões, que aqui

ficam abertas, constituem o fio condutor dos próximos desenvolvimentos deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a afetividade não ocupa uma posição marginal ou acessória no processo de ensino e aprendizagem, mas constitui, ao lado da cognição, uma dimensão estruturante do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. As contribuições teóricas de Wallon, Vygotsky, Piaget e Freire, articuladas às pesquisas empíricas de Leite e Tassoni, Osti e Tassoni, Lima et al. e Sper et al., convergem para uma conclusão inequívoca: educar integralmente é, necessariamente, educar afetivamente.

A revisão realizada evidencia que a dicotomia histórica entre razão e emoção, herdada da tradição filosófica ocidental e incorporada à cultura escolar, é tanto epistemologicamente equivocada quanto pedagogicamente prejudicial. A ciência contemporânea, da neurociência à psicologia histórico-cultural, demonstra que o afeto e a cognição operam em profunda interdependência, e que a qualidade afetiva das relações pedagógicas tem efeitos mensuráveis sobre a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos.

Para a prática docente, as implicações são diretas: o professor que compreende a afetividade como dimensão constitutiva de seu trabalho pedagógico torna-se um mediador mais sensível, mais eficaz e mais humanizador. Ele reconhece que cada decisão pedagógica, desde o modo como fala com um

aluno até a forma como organiza uma atividade avaliativa, produz efeitos afetivos que se revertem em aprendizagem ou em seu obstáculo.

Conclui-se, portanto, que a incorporação intencional da afetividade às práticas pedagógicas não é uma opção entre outras, mas uma exigência de uma educação que se pretenda justa, eficaz e verdadeiramente humana. Pesquisas futuras poderão aprofundar essa compreensão por meio de estudos de campo que articulem as dimensões afetivas das práticas docentes com indicadores concretos de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional dos alunos, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia afetiva como campo teórico e prático da Educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Leite, S. A. da S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, 20(2), 355–368. https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06

Leite, S. A. da S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), Psicologia e formação docente: desafios e conversas (pp. 113–141). Casa do Psicólogo.

Lima, A. A. de, Moreira, I. M. da S., Sousa, L. O., Fonseca, N. C. R., & Pequeno, L. L. C. (2023). A pedagogia afetiva e suas contribuições na aprendizagem da educação infantil. In Educação: as principais abordagens dessa área (Vol. 2). Seven Publicações. https://sevenpubl.com.br/editora/article/download/381/374/1114

Oliveira, D. S. de, Rocha, W. C., & Castelo, M. dos S. (2024). A importância da afetividade no processo de ensino/aprendizagem. Revista QUALYACADEMICS, 2(2), 158–173. https://doi.org/10.59283/unisv.v2n2.007

Osti, A., & Tassoni, E. C. M. (2019). Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, 49(174), 204–220. https://doi.org/10.1590/198053145855

Piaget, J. (2014). Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. WAK Editora.

Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia (Campinas), 27(3), 403–412. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012

Santos, C. A. dos, Tavares, R., & Nunes, P. R. (2023). Educação emocional, sensibilização e afetividade: o impacto da inteligência emocional nos espaços escolares. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 8(12), 79–93. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-emocional

Sper, H. F., Ferreira, M. A., Aguiar, T. S., Matos, R. B., & Lima, C. S. (2023). A influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 8(11), 161–175. https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/influencia-da-afetividade

Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In Reunião Anual da ANPEd, 23, Caxambu. Anais. ANPEd.

Vygotsky, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes.

Wallon, H. (1986). A evolução psicológica da criança. Edições 70.

QUANDO O PROFESSOR ASSUME MÚLTIPLOS PAPÉIS: limites e possibilidades da atuação docente frente às demandas psicossociais dos alunos público-alvo da educação especial

Lucijane Souza da Graça Pereira

RESUMO: Este artigo analisa, por revisão bibliográfica qualitativa, os limites e possibilidades da atuação docente quando o professor da educação básica assume múltiplos papéis, pedagógicos, socioemocionais, de mediação de conflitos e de articulação em rede, diante das demandas psicossociais dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Parte-se do pressuposto de que a consolidação da escola inclusiva ampliou o acesso desses estudantes à classe comum, mas sem o correspondente fortalecimento de equipes multiprofissionais e articulação intersetorial, deslocando ao docente responsabilidades que extrapolam sua função pedagógica e gerando sobrecarga. A discussão organiza-se em seis eixos: reconfiguração do trabalho docente na educação inclusiva; hibridização da função docente; natureza das demandas psicossociais escolares; sobrecarga e adoecimento dos professores; identidade docente no Atendimento Educacional Especializado; e intersetorialidade como enfrentamento. Conclui-se que a multiplicidade de papéis não decorre de escolha pessoal, mas de lacunas estruturais e da fragilidade das redes de proteção social, dependendo sua superação de condições institucionais, formativas e intersetoriais que distribuam responsabilidades e qualifiquem a inclusão como processo coletivo.

Palavras-chave: Docência. Educação Especial. Inclusão escolar. Demandas psicossociais. Intersetorialidade.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a ampliação das funções atribuídas ao professor da educação básica consolidou-se como um dos temas mais sensíveis do campo educacional, sobretudo em razão do avanço das políticas de educação inclusiva e do crescimento das demandas psicossociais apresentadas por estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Se, ao longo do século XX, a função docente foi predominantemente descrita pela transmissão e mediação do conhecimento, as últimas décadas evidenciaram um deslocamento expressivo: o professor passou a ser convocado, no cotidiano da sala de aula, a atuar também como referência afetiva, orientador socioemocional, mediador de conflitos, interlocutor das famílias e articulador informal de serviços de apoio. Esse alargamento das atribuições tornou-se especialmente intenso no atendimento aos estudantes PAEE, cujas trajetórias escolares frequentemente se entrelaçam com situações de vulnerabilidade social, sofrimento psíquico e barreiras de aprendizagem e de comunicação.

A escola, embora seja primordialmente um espaço de aprendizagem formal, ocupa também posição central na proteção social, no acolhimento e no desenvolvimento integral dos estudantes. Constitui-se como ambiente de convivência, socialização, mediação de conflitos e enfrentamento de vulnerabilidades emocionais, sociais e familiares. Nesse cenário, o professor deixa de ser apenas o profissional

responsável pela mediação do conhecimento e assume, muitas vezes de modo improvisado, o lugar de primeiro agente a identificar e responder a demandas que ultrapassam o escopo pedagógico. Tal ampliação de papéis, descrita pela literatura como um processo de hibridização da função docente, traz consigo uma tensão estruturante: a fronteira entre o que é legitimamente pedagógico e o que pertence aos campos da saúde e da assistência social torna-se difusa, e o docente é colocado diante de responsabilidades para as quais raramente recebeu formação ou apoio.

O tema deste artigo é, portanto, a atuação docente frente às múltiplas funções assumidas no atendimento às demandas psicossociais de alunos PAEE; seu objeto são os limites e as possibilidades dessa atuação no cotidiano escolar, considerando as práticas pedagógicas, os encaminhamentos institucionais e a articulação, ou a ausência dela, com a rede de apoio psicossocial. Muitos estudantes PAEE vivenciam situações de sofrimento emocional, dificuldades de interação social, transtornos do desenvolvimento, exclusão entre pares e fragilidades no acesso a políticas públicas de saúde e assistência. Diante dessas lacunas, a escola torna-se o principal espaço de identificação e enfrentamento dessas demandas, recaindo sobre o professor responsabilidades que vão muito além de sua formação inicial e de suas atribuições legais.

Esse debate ganha contornos ainda mais urgentes no cenário contemporâneo, marcado pela ampliação do reconhecimento social do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes e pela crescente visibilidade das questões de saúde

mental no ambiente escolar. As transformações sociais das últimas décadas, entre elas as mudanças nas configurações familiares, a intensificação do uso de tecnologias digitais e os efeitos prolongados de contextos de crise sobre a vida coletiva, repercutem diretamente sobre os estudantes e, por extensão, sobre o trabalho da escola. Compreender como o professor tem respondido às demandas psicossociais dos alunos PAEE não é, portanto, apenas uma questão técnica de organização escolar, mas um problema que toca a própria função social da educação e o direito desses estudantes a uma escolarização que os acolha em sua integralidade.

O estudo parte do pressuposto de que a atuação do professor junto aos alunos PAEE não pode ficar restrita à dimensão instrucional, mas tampouco deve ser confundida com funções terapêuticas ou assistenciais especializadas. Quando não há apoio institucional adequado, formação continuada específica e articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, o professor tende a assumir, de forma solitária e improvisada, papéis que extrapolam sua competência profissional, o que pode gerar sobrecarga, insegurança e desgaste emocional, comprometendo, em alguns casos, a própria qualidade da prática pedagógica. Desse modo, a discussão sobre os múltiplos papéis docentes mostra-se relevante porque articula, simultaneamente, a qualidade do processo de inclusão, o bem-estar do estudante e a saúde física e emocional do professor.

A questão que orienta esta reflexão pode ser formulada nos seguintes termos: como os professores têm assumido múltiplos

papéis frente às demandas psicossociais dos alunos público-alvo da Educação Especial e quais são os limites e as possibilidades dessa atuação para a efetivação da inclusão escolar? Tal problemática manifesta-se nas estratégias mobilizadas em sala de aula, nos encaminhamentos realizados, na relação com as famílias, na atuação da gestão escolar, na inexistência ou fragilidade de equipes multiprofissionais e na dificuldade de articulação com políticas públicas externas à escola, configurando-se como desafio permanente da prática docente contemporânea.

O objetivo geral deste artigo é analisar os limites e as possibilidades da atuação docente quando o professor assume múltiplos papéis frente às demandas psicossociais dos alunos PAEE. Especificamente, busca-se: identificar as principais demandas psicossociais apresentadas por esses estudantes no cotidiano escolar; discutir como a literatura recente caracteriza a ampliação dos papéis docentes; examinar os limites enfrentados pelos professores, considerando formação, condições de trabalho e apoio institucional; e refletir sobre as possibilidades de fortalecimento da atuação docente por meio da gestão escolar, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da articulação intersetorial.

A justificativa para a construção deste estudo fundamenta-se em sua relevância social, educacional e acadêmica. No âmbito social, contribui para a compreensão das condições reais enfrentadas pelos professores que atuam com a inclusão, evidenciando a necessidade de políticas públicas integradas e de redes de proteção mais efetivas. No campo educacional,

possibilita refletir criticamente sobre os limites da atuação docente, evitando a naturalização da ideia de que o professor deve resolver isoladamente problemas de ordem social, emocional e clínica. No âmbito acadêmico, amplia o debate sobre docência, inclusão e intersetorialidade, oferecendo subsídios teóricos para a formulação de práticas institucionais mais sustentáveis e humanizadas.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao investigador percorrer um conjunto de fenômenos muito mais amplo do que aquele que poderia pesquisar diretamente, sendo especialmente adequada à problematização de temas cujos contornos atravessam diferentes campos do conhecimento. Foram privilegiadas produções contemporâneas, preferencialmente publicadas entre 2020 e 2025, sobre trabalho docente, educação especial inclusiva, saúde mental na escola e intersetorialidade, articuladas a marcos legais recentes da política educacional brasileira. O artigo organiza-se, a partir desta introdução, em seis seções temáticas de desenvolvimento, seguidas das considerações finais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, em especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), provocou transformações profundas na organização da escola e no trabalho docente. Ao reafirmar o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à matrícula na classe comum, a política deslocou o eixo da escolarização especial, antes concentrada em espaços segregados, para o interior da escola regular, atribuindo ao Atendimento Educacional Especializado caráter complementar e suplementar, e não substitutivo. Essa reorientação, posteriormente reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), redefiniu práticas pedagógicas, modos de gestão e responsabilidades institucionais, ao mesmo tempo em que revelou fragilidades estruturais no atendimento às demandas educacionais e psicossociais desses alunos (Bezerra, 2020; Lopes; Mendes, 2023).

A ampliação do acesso, contudo, não foi acompanhada, na mesma proporção, da construção das condições materiais, formativas e organizacionais necessárias à efetivação da inclusão. O ingresso de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades na escola comum confrontou os sistemas de ensino com a necessidade de reorganizar tempos, espaços e formas de trabalho, revelando a distância entre o discurso normativo da inclusão e as possibilidades concretas de sua realização. Como observa Mantoan (2015), a inclusão não se reduz à presença física do estudante na sala de aula, mas exige uma transformação das estruturas escolares, dos currículos e das relações pedagógicas,

processo que permanece inacabado e atravessado por contradições.

A própria noção de inclusão resulta de um deslocamento paradigmático em relação ao modelo anterior, o da integração. Sob a lógica integradora, predominante até o final do século XX, cabia ao estudante adaptar-se à escola já existente, e sua permanência na classe comum dependia da capacidade de acompanhar um currículo concebido sem considerar a diferença. A perspectiva inclusiva, fortalecida internacionalmente pela Declaração de Salamanca, de 1994, e, no Brasil, pela incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status constitucional (Brasil, 2009), inverte essa lógica: é a escola que deve transformar-se para acolher todos os estudantes, e não o estudante que deve ajustar-se a uma estrutura inalterada. Essa inversão, embora normativamente consolidada, impõe à instituição e ao professor exigências cuja realização permanece dependente de condições materiais, formativas e organizacionais que nem sempre lhes são asseguradas, o que explica boa parte das tensões observadas no cotidiano escolar.

Nesse movimento, o trabalho docente foi profundamente reconfigurado. O professor da classe comum, historicamente formado para a mediação de conteúdos a um grupo presumidamente homogêneo, passou a atuar em contextos marcados pela heterogeneidade e pela presença de estudantes cujas necessidades educacionais exigem mediações específicas. Essa exigência, por si só legítima e constitutiva da escola democrática, tornou-se problemática quando desacompanhada

de formação adequada, de tempo de planejamento e de suporte especializado. A literatura sobre formação de professores tem destacado, nesse sentido, que a docência contemporânea opera em um tempo de metamorfose da escola, no qual novas funções se acumulam sobre o professor sem que as antigas sejam redistribuídas ou revistas (Nóvoa, 2019).

Um dos efeitos mais visíveis dessa reconfiguração foi a criação de novas figuras profissionais no interior da escola, como o profissional de apoio, o cuidador e o acompanhante especializado. Bezerra (2020) argumenta que a instituição dessas funções, embora necessária para garantir o acesso e a permanência dos alunos PAEE, ocorreu de forma pouco regulamentada, contribuindo para a indefinição de responsabilidades e para a transferência implícita de tarefas socioassistenciais ao professor. A ausência de critérios claros de formação e de atribuições fez com que esses novos atores, em muitos casos, fossem incorporados à escola sem integração efetiva ao projeto pedagógico, mantendo o docente como principal responsável pela gestão das situações complexas no cotidiano da sala de aula.

Lopes e Mendes (2023), ao investigarem quem são e o que fazem os profissionais de apoio à inclusão escolar, reforçam essa leitura ao demonstrarem que tais profissionais frequentemente operam sem formação adequada e sem articulação com o trabalho pedagógico. O resultado é um arranjo institucional ambíguo, no qual a presença formal de apoio não se converte, necessariamente, em alívio real da carga docente. Em vez de redistribuir responsabilidades, a

multiplicação de figuras pouco reguladas pode intensificar a fragmentação do trabalho e a sensação de que, no limite, é sempre o professor quem responde pelo estudante.

Esse cenário é agravado pelas condições de contratação desses profissionais. Camargo e Tada (2023), ao analisarem a contratação de cuidadores em redes de ensino, evidenciam que ela tem ocorrido em condições precárias, com vínculos frágeis e atribuições pouco claras, o que, longe de aliviar a carga docente, frequentemente intensifica a sensação de isolamento profissional. O professor permanece como o principal mediador entre aluno, família, gestão escolar e serviços externos, de modo que a precarização do apoio termina por recair, mais uma vez, sobre quem está cotidianamente na sala de aula.

Compreende-se, assim, que a reconfiguração do trabalho docente na educação inclusiva brasileira não pode ser lida como um simples acréscimo de tarefas, mas como uma reorganização estrutural que redistribuiu responsabilidades de forma desigual. À medida que a inclusão avançou no plano do acesso, sem o correspondente investimento em apoio especializado e articulação de rede, o professor foi posicionado como sustentáculo cotidiano de um processo que, por sua própria natureza, deveria ser coletivo e intersetorial. É nesse solo que se enraíza o fenômeno da multiplicidade de papéis, analisado na seção seguinte.

A HIBRIDIZAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE E OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DO PROFESSOR

No cotidiano escolar, o professor passou a assumir um conjunto ampliado de funções que extrapolam o ensino de conteúdos curriculares. Além do planejamento didático e da mediação do conhecimento, o docente é frequentemente convocado a atuar como mediador de conflitos, referência afetiva, orientador de famílias, articulador de encaminhamentos e suporte emocional para alunos que vivenciam sofrimento psíquico, dificuldades de socialização, contextos de vulnerabilidade social e barreiras comunicacionais. Essa ampliação tem sido descrita na literatura como um processo de hibridização da função docente, no qual se misturam atribuições pedagógicas, sociais e emocionais, sem que haja delimitação clara entre elas ou reconhecimento institucional da sobrecarga delas decorrente.

A noção de hibridização ajuda a compreender que os múltiplos papéis não constituem desvios episódicos da função docente, mas componentes estruturais do trabalho do professor na escola inclusiva. Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes, já assinalava que o trabalho do professor mobiliza uma pluralidade de saberes, disciplinares, curriculares, experienciais e relacionais, construídos em diferentes fontes e tempos. No contexto da inclusão, essa pluralidade se intensifica: ao saber pedagógico somam-se saberes relativos ao manejo emocional, à mediação de conflitos e à articulação com serviços externos, frequentemente aprendidos por tentativa e erro, na ausência de formação específica.

A dimensão emocional ocupa lugar central nesse processo. Faria e Camargo (2024), ao analisarem as emoções e as práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural, demonstram que o professor atua de modo constante em um campo emocional denso, marcado por frustrações, empatia, desgaste e inseguranças, articulado, de forma simultânea, ao compromisso ético com o direito à educação dos alunos PAEE. As emoções não são, portanto, um acessório do trabalho educativo, mas uma dimensão constitutiva dele, e justamente por isso podem se converter em fonte de sobrecarga quando não acompanhadas de condições institucionais adequadas e de apoio especializado.

Convém, todavia, distinguir duas situações que a noção de hibridização pode embaçar. De um lado, há dimensões afetivas, relacionais e socioemocionais que são legítima e necessariamente constitutivas da docência: nenhum ensino se realiza sem vínculo, sem escuta e sem atenção ao estudante como sujeito integral. De outro, há a transferência indevida ao professor de funções que pertencem a outros campos profissionais, o diagnóstico clínico, o tratamento psicológico, a intervenção socioassistencial especializada. O problema não está, portanto, na presença das emoções e dos afetos no trabalho docente, mas na ausência de limites e de apoio que faz com que o professor seja convocado a desempenhar, sozinho, funções para as quais não tem formação, mandato nem condições. É essa segunda situação, e não a primeira, que caracteriza a sobrecarga problemática e que precisa ser nomeada com

precisão para não ser confundida com a riqueza relacional inerente ao ato de ensinar.

Entre os papéis mais recorrentes assumidos pelo professor regente está o de mediador de conflitos. Situações de crise comportamental, episódios de agressividade ou de retraimento e tensões entre pares exigem intervenções imediatas, que não podem aguardar encaminhamentos formais. O professor, por estar cotidianamente em contato com o estudante, torna-se o primeiro a intervir, mobilizando recursos pessoais e improvisados de manejo. A esse papel somam-se o de orientador socioemocional, atento ao bem-estar e às oscilações afetivas dos alunos, e o de interlocutor das famílias, frequentemente responsável por acolher angústias, orientar responsáveis e construir, na ausência de outros canais, a ponte entre a escola e o contexto familiar.

Um quarto papel, particularmente revelador das lacunas do sistema, é o de articulador de encaminhamentos. Diante de demandas que exigem a atuação de serviços de saúde mental, assistência social ou proteção à criança e ao adolescente, o professor é, muitas vezes, quem identifica a necessidade, aciona a coordenação e tenta, por vias informais, garantir que o estudante seja atendido. Trata-se de uma função tipicamente intersetorial assumida individualmente por um profissional cuja formação e cujas atribuições não a contemplam. A informalidade desse processo o torna frágil, dependente de iniciativas pessoais e suscetível a interrupções, comprometendo a continuidade do cuidado.

É importante destacar que a assunção desses papéis não decorre, primordialmente, de uma postura vocacional ou de uma escolha individual do professor, mas resulta de lacunas estruturais do sistema educacional, da fragilidade das políticas de apoio e da insuficiência de redes intersetoriais consolidadas. Quando essas condições não são garantidas, o docente passa a operar como elo frágil de sustentação da inclusão, acumulando responsabilidades que ultrapassam sua formação inicial e suas atribuições profissionais. A hibridização, nesse sentido, é menos um atributo da identidade docente do que um sintoma das ausências do Estado e das instituições.

Reconhecer a hibridização como fenômeno estrutural tem implicações importantes. Significa deslocar a análise do plano individual, em que o desempenho do professor é avaliado por sua capacidade de dar conta de tudo, para o plano institucional e político, em que se torna possível questionar a distribuição de responsabilidades e a ausência de suporte. Não se trata de negar a relevância das dimensões afetivas e relacionais da docência, que são legítimas e necessárias, mas de evitar que elas sejam mobilizadas para encobrir a precarização do trabalho e a transferência indevida de funções que pertencem a outros campos e a outros profissionais.

AS DEMANDAS PSICOSSOCIAIS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As demandas psicossociais podem ser compreendidas como o conjunto de necessidades relacionadas à saúde mental,

às relações interpessoais, às condições socioeconômicas e às experiências emocionais dos estudantes. Distinguem-se das demandas estritamente pedagógicas por mobilizarem dimensões que ultrapassam o domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino, ainda que com eles se entrelacem de modo indissociável. No contexto escolar, essas demandas raramente se apresentam de forma isolada: combinam fatores individuais, familiares, comunitários e institucionais, exigindo respostas que dificilmente cabem no repertório de um único profissional.

Em estudantes público-alvo da Educação Especial, tais demandas tendem a se manifestar de maneira mais visível e intensa. Elas podem expressar-se por meio de crises comportamentais, isolamento social, dificuldades de autorregulação emocional, rejeição pelos pares e resistência às atividades escolares. Importa, contudo, evitar uma leitura que naturalize a associação entre deficiência e sofrimento psíquico: muitas dessas manifestações não derivam da condição do estudante em si, mas das barreiras atitudinais, comunicacionais e institucionais que ele enfrenta, bem como da ausência de mediações adequadas. O sofrimento, nesse sentido, é frequentemente produzido ou agravado pelo próprio ambiente escolar quando este não se organiza para acolher a diferença.

É necessário reconhecer, ainda, a heterogeneidade do público-alvo da Educação Especial, que abrange estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. Essa diversidade implica demandas psicossociais igualmente variadas: um estudante

autista pode enfrentar dificuldades de regulação sensorial e de comunicação; um estudante com deficiência intelectual, barreiras de aprendizagem associadas a experiências reiteradas de fracasso e a baixa autoestima; um estudante com altas habilidades, por sua vez, pode vivenciar isolamento, ansiedade e desajuste em relação às propostas curriculares. Tratar as demandas psicossociais como bloco homogêneo seria, portanto, um equívoco analítico. O que há de comum entre essas situações não é a natureza das necessidades, mas a exigência, dirigida ao professor, de respondê-las no cotidiano, frequentemente sem o suporte de quem possa qualificar a leitura de cada caso singular.

O professor, por estar cotidianamente em contato com esses estudantes, torna-se o primeiro agente a identificar tais situações e, muitas vezes, o único a intervir de forma imediata. Essa posição de proximidade confere ao docente um papel insubstituível na detecção precoce de sinais de sofrimento, mas também o expõe a uma responsabilidade desproporcional quando não há, na escola, quem compartilhe a leitura da situação e a decisão sobre os encaminhamentos. A identificação, que poderia ser o ponto de partida de uma ação coordenada, transforma-se em um peso individual quando a rede de apoio é inexistente ou frágil.

Nesse contexto, Lins, Squassoni e Matsukura (2023), ao investigarem a formação de professores de salas de recursos multifuncionais no campo da saúde mental infantojuvenil, demonstram que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com questões emocionais complexas, ainda que

reconheçam sua relevância para o processo educativo. As autoras destacam que a ausência de formação específica e de equipes multiprofissionais consolidadas leva o professor a atuar por tentativa e erro, mobilizando saberes construídos empiricamente, o que amplia o risco de desgaste emocional e de insegurança profissional. O despreparo, vale sublinhar, não é deficiência pessoal do docente, mas efeito de uma formação inicial e continuada que historicamente desconsiderou essa dimensão do trabalho.

Um aspecto frequentemente subestimado das demandas psicossociais diz respeito à relação entre a escola e as famílias dos estudantes PAEE. Muitas vezes, é ao professor regente que cabe acolher as angústias dos responsáveis, orientar sobre encaminhamentos, mediar expectativas e construir, na ausência de outros canais institucionais, a confiança necessária ao acompanhamento do estudante. Essa interlocução, embora valiosa, acrescenta uma camada adicional de responsabilidade a um trabalho já intensificado, sobretudo quando as próprias famílias vivenciam situações de vulnerabilidade e quando a escola não dispõe de profissionais, como assistentes sociais ou psicólogos escolares, para compartilhar essa tarefa. A Lei nº 13.935, de 2019, que prevê a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, aponta um caminho para o enfrentamento dessa lacuna; sua implementação, contudo, permanece desigual e incipiente em grande parte do território nacional, de modo que a mediação com as famílias segue, na prática, recaindo sobre o docente.

As demandas psicossociais também colocam em evidência a tensão entre o pedagógico e o terapêutico. Embora o professor deva estar atento ao bem-estar emocional dos estudantes e seja capaz de promover um ambiente acolhedor, sua atuação não se confunde, nem deve se confundir, com a de profissionais da saúde mental. A confusão entre esses campos é problemática em dois sentidos: de um lado, sobrecarrega o docente com expectativas que ele não tem condições de cumprir; de outro, pode privar o estudante do atendimento especializado a que tem direito, na medida em que a presença do professor passa a ser tomada como substituta de uma intervenção que deveria ser conduzida por outros agentes e em articulação com a escola.

Compreender a natureza e a complexidade das demandas psicossociais é, portanto, condição para situar adequadamente o papel do professor. Trata-se de reconhecer a centralidade da sua atuação na identificação e no acolhimento, sem convertê-lo em responsável exclusivo por respostas que exigem a mobilização de uma rede ampla. Essa delimitação é também uma forma de proteção: ao se reconhecer o limite legítimo da atuação docente, abre-se espaço para discutir o que falta, formação, equipes, protocolos e articulação intersetorial, em vez de imputar ao professor o ônus de suprir, sozinho, todas as ausências.

SOBRECARGA, MAL-ESTAR E ADOECIMENTO DOCENTE

A assunção de múltiplos papéis tem efeitos diretos sobre as condições de trabalho e sobre a saúde dos professores. A

literatura sobre o tema converge ao indicar que a intensificação do trabalho docente, marcada pelo acúmulo de funções, pela ampliação das jornadas e pela cobrança por resultados, está associada ao aumento do sofrimento psíquico e do adoecimento na categoria. O conceito de mal-estar docente, sistematizado por Esteve (1999), permanece atual: descreve o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que incidem sobre a personalidade do professor em decorrência das condições sociais e institucionais em que exerce a docência, num contexto de transformação acelerada das demandas dirigidas à escola.

No caso específico da educação inclusiva, a sobrecarga ganha contornos particulares. Ao acúmulo de funções comum a toda a categoria somam-se as exigências emocionais e relacionais do trabalho com estudantes que apresentam demandas psicossociais complexas. O professor é solicitado a manter, simultaneamente, o planejamento pedagógico, a adaptação de atividades, o manejo de crises, o diálogo com as famílias e a articulação de encaminhamentos, frequentemente sem tempo, formação ou apoio para tanto. Esse excesso de demandas, quando cronificado, converte-se em fonte de estresse, ansiedade e esgotamento, podendo evoluir para quadros de adoecimento que afastam o docente do trabalho.

A dimensão emocional dessa sobrecarga merece destaque. Como assinalam Faria e Camargo (2024), o trabalho docente na inclusão é atravessado por afetos intensos, empatia, frustração, culpa, impotência, que se acumulam quando o professor se vê responsável por situações que não consegue resolver e para as quais não encontra respaldo. A sensação de estar

permanentemente aquém do que a situação exige, somada à ausência de reconhecimento institucional do esforço despendido, alimenta um ciclo de desgaste que compromete não apenas a saúde do professor, mas também a qualidade do ensino e a própria sustentabilidade da inclusão.

A literatura sobre saúde do trabalhador tem associado esse quadro à síndrome de esgotamento profissional, ou burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução do sentimento de realização no trabalho. Entre os professores, ela se manifesta de forma particular: o esgotamento decorre não apenas do volume de tarefas, mas da natureza emocionalmente exigente do trabalho com pessoas, especialmente em contextos de vulnerabilidade e diante de demandas que excedem os recursos disponíveis. A intensificação do trabalho docente, agravada, nas últimas décadas, pela incorporação de tarefas administrativas, pela pressão por resultados em avaliações de larga escala e pela extensão das jornadas para além do tempo escolar, inclusive em ambientes digitais, compõe um cenário em que o adoecimento deixa de ser exceção e passa a configurar um problema de saúde coletiva da categoria, expresso no crescimento dos afastamentos por transtornos mentais e comportamentais.

É importante situar esse fenômeno no quadro mais amplo da precarização do trabalho docente no Brasil contemporâneo. Condições laborais marcadas por turmas numerosas, infraestrutura insuficiente, vínculos instáveis e descontinuidade das políticas educacionais constituem o pano de fundo sobre o qual a sobrecarga específica da inclusão se

inscreve. Não se trata, portanto, de um problema circunscrito ao atendimento dos alunos PAEE, mas de uma manifestação particular de uma crise estrutural que atinge a categoria como um todo, e que tem se expressado no crescimento dos afastamentos por transtornos mentais e comportamentais entre profissionais da educação.

A naturalização da sobrecarga é, ela própria, um problema a ser enfrentado. Quando se toma como evidente que cabe ao professor dar conta de tudo, ensinar, acolher, mediar, articular, cuidar, a multiplicidade de papéis deixa de ser questionada e passa a ser incorporada como expectativa legítima. Essa naturalização individualiza o que é estrutural: transforma a falta de equipes, de formação e de articulação em suposta insuficiência pessoal do docente, deslocando para o plano da vontade e do esforço aquilo que pertence ao plano das condições objetivas de trabalho. Romper com essa lógica é condição para qualquer enfrentamento consistente.

Frente a esse quadro, as respostas meramente individuais, como recomendações genéricas de autocuidado dirigidas aos professores, mostram-se insuficientes e, por vezes, contraproducentes, na medida em que transferem ao próprio docente a responsabilidade por administrar os efeitos de uma sobrecarga de origem estrutural. O enfrentamento consistente do adoecimento docente exige medidas institucionais: a redução das jornadas e do número de estudantes por turma, a garantia de tempos de planejamento, a oferta de formação continuada significativa e, sobretudo, a constituição das equipes e redes de apoio que permitam compartilhar as

responsabilidades hoje concentradas na figura do professor. Cuidar da saúde docente é, nesse sentido, uma tarefa política e institucional, e não apenas uma questão de gestão individual do estresse.

Reconhecer os efeitos da sobrecarga sobre a saúde docente não significa fragilizar a figura do professor, mas, ao contrário, valorizá-lo enquanto profissional cujas condições de trabalho importam. A saúde mental dos educadores impacta diretamente o ambiente escolar e a qualidade das aprendizagens, de modo que investir em sua proteção, por meio da redução da sobrecarga, da formação adequada, do suporte emocional e da construção de redes de apoio, é também investir na qualidade da educação oferecida aos estudantes. A próxima seção examina como o Atendimento Educacional Especializado se insere nesse cenário e como a identidade docente se constrói em meio à multiplicidade de funções.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A IDENTIDADE DOCENTE

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos pilares da política de educação inclusiva brasileira. De caráter complementar e suplementar à escolarização na classe comum, o AEE tem como atribuições, entre outras, a identificação e a produção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a elaboração de planos individualizados e a articulação entre os diferentes atores envolvidos na escolarização do estudante PAEE. Nesse arranjo, o professor do

AEE ocupa posição estratégica, atuando na interface entre a sala comum, a família e os serviços externos.

Solon (2023), ao discutir a identidade docente no contexto do AEE, ressalta que essa identidade se constrói justamente a partir da multiplicidade de funções assumidas. Além de produzir materiais adaptados e orientar o trabalho pedagógico, o professor do AEE atua como articulador entre escola, família e serviços externos, reforçando a centralidade da docência na sustentação cotidiana da inclusão. Essa centralidade, contudo, é ambivalente: ao mesmo tempo em que reconhece o protagonismo do professor especializado, pode convertê-lo em depositário de responsabilidades que excedem suas atribuições, reproduzindo, no âmbito do AEE, a mesma lógica de sobrecarga observada na sala comum.

O autor alerta, nesse sentido, que a centralidade da docência não deve ser confundida com responsabilização exclusiva. Quando a sustentação da inclusão depende, na prática, do esforço e da disponibilidade pessoal do professor do AEE, naturaliza-se a precarização das condições de trabalho e transfere-se para o indivíduo um encargo que deveria ser institucional. A identidade docente, construída sob essas condições, corre o risco de se estruturar em torno da ideia de que o bom profissional é aquele que supre, com dedicação pessoal, todas as lacunas do sistema, concepção que, embora valorize o compromisso ético do professor, contribui para a perpetuação das ausências.

A relação entre o professor do AEE e o professor regente é outro aspecto decisivo. A inclusão efetiva pressupõe a

colaboração entre esses profissionais, por meio do compartilhamento de informações, do planejamento conjunto e da corresponsabilização pelo percurso escolar do estudante. Na ausência dessa articulação, porém, cada professor tende a atuar isoladamente: o regente sente-se desamparado diante das demandas psicossociais, e o especializado, restrito ao espaço da sala de recursos, vê limitado o alcance de sua atuação. O trabalho colaborativo, amplamente recomendado pela literatura, depende de condições institucionais, tempo, espaços de planejamento conjunto, cultura de cooperação, que nem sempre estão presentes.

Vale registrar, ainda, o papel das salas de recursos multifuncionais como espaço institucional do AEE. Equipadas por meio de programas federais e destinadas ao atendimento complementar dos estudantes PAEE, essas salas representaram um avanço importante na materialização da política inclusiva. Sua existência, contudo, não basta: sem professores especializados em número suficiente, sem articulação efetiva com a sala comum e sem integração ao projeto pedagógico, o equipamento corre o risco de funcionar como espaço isolado, incapaz de incidir sobre as demandas que se manifestam no cotidiano da classe regular. A potência da sala de recursos depende, portanto, da mesma lógica colaborativa e institucional que perpassa todo o argumento aqui desenvolvido.

Compreende-se, assim, que o AEE, embora seja um dispositivo fundamental da inclusão, não é, por si só, suficiente para enfrentar a multiplicidade de papéis e a sobrecarga docente. Entre as estratégias apontadas pela literatura para

fortalecer a colaboração entre o professor especializado e o regente, destaca-se o ensino colaborativo, ou bidocência, modalidade em que ambos planejam, executam e avaliam conjuntamente o trabalho pedagógico na classe comum. Diferentemente do modelo em que o AEE permanece restrito ao contraturno e à sala de recursos multifuncionais, o ensino colaborativo aproxima os saberes especializados do cotidiano da sala de aula, distribui responsabilidades e reduz o isolamento do professor regente diante das demandas dos estudantes PAEE. Sua adoção, contudo, esbarra em obstáculos concretos: a escassez de professores especializados, a ausência de tempos comuns de planejamento e uma cultura escolar ainda marcada pela individualização do trabalho. Reconhecer o potencial dessa estratégia implica, portanto, criar as condições institucionais que a viabilizem.

Sua potência depende de como se insere no conjunto da organização escolar e das políticas públicas: isolado, reproduz as fragilidades do sistema; articulado a uma rede mais ampla de apoio e a uma gestão escolar comprometida, pode tornar-se eixo de uma inclusão concebida como processo coletivo. É precisamente essa articulação ampliada, para além dos muros da escola, que a próxima seção examina, sob a perspectiva da intersetorialidade.

INTERSETORIALIDADE: A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO POSSIBILIDADE

Diante dos limites da atuação docente examinados nas seções anteriores, a literatura recente aponta a intersetorialidade como a possibilidade mais concreta de enfrentamento. Entende-se por intersetorialidade a articulação entre diferentes setores das políticas públicas, notadamente educação, saúde e assistência social, em torno de objetivos comuns e de ações coordenadas. No campo da inclusão escolar, essa articulação permite distribuir responsabilidades, construir protocolos de atendimento e garantir intervenções mais qualificadas aos estudantes PAEE, deslocando o eixo da inclusão do esforço individual do professor para a responsabilidade compartilhada entre instituições.

A presença de equipes multiprofissionais e a existência de canais efetivos de articulação com a rede de proteção social, incluindo serviços como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) e o Conselho Tutelar, favorecem o manejo das demandas psicossociais, reduzem a sobrecarga docente e fortalecem a inclusão como processo institucional, e não individual. Estudos no campo da terapia ocupacional escolar, como o de Souza et al. (2024), evidenciam que a inserção de profissionais de outras áreas no contexto da educação básica pode ampliar significativamente as respostas da escola às

demandas que extrapolam o pedagógico, desde que essa inserção se dê de forma articulada e não meramente pontual.

A efetivação dessa articulação pressupõe o reconhecimento, pela escola, da rede de proteção social que a circunda. Serviços como as Unidades Básicas de Saúde e os Centros de Atenção Psicossocial, no campo da saúde; os Centros de Referência de Assistência Social e os Centros de Referência Especializada de Assistência Social, no campo da assistência; e o Conselho Tutelar, no campo da garantia de direitos, compõem um conjunto de equipamentos públicos cuja atuação coordenada pode oferecer respostas que a escola, isoladamente, não tem condições de prover. O desafio reside em transformar a mera coexistência desses serviços em efetiva articulação: estabelecer fluxos de encaminhamento, canais de comunicação e instâncias de corresponsabilização que substituam as iniciativas informais e descontínuas hoje frequentemente conduzidas, de modo solitário, pelo próprio professor.

No plano normativo, observa-se um movimento recente de fortalecimento da intersetorialidade. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece, entre seus objetivos, a efetivação da articulação intersetorial para promover a atenção integral aos estudantes da educação especial, prevendo o diálogo com profissionais da saúde, da assistência social e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente na realização do estudo de caso e na implementação do planejamento individualizado (Brasil, 2025). A norma cria, ainda, figuras e estruturas voltadas

especificamente à coordenação intersetorial nos territórios, sinalizando o reconhecimento, pelo Estado, de que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva da escola.

Esse marco normativo introduz mudanças que dialogam diretamente com os problemas discutidos neste artigo. Ao dispensar a exigência de diagnóstico médico para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado e aos profissionais de apoio, o decreto reforça uma concepção pedagógica e social da inclusão, deslocando o foco do laudo clínico para as barreiras enfrentadas pelo estudante. Ao prever formação específica para professores e profissionais de apoio e ao institucionalizar instrumentos de planejamento e de articulação intersetorial, sinaliza a intenção de distribuir responsabilidades que, na ausência dessas estruturas, recaíam sobre o professor. Trata-se, no plano do texto legal, de um avanço relevante.

É preciso, contudo, cautela analítica. A existência de marcos normativos não garante, por si só, a transformação das práticas. A história recente da educação inclusiva brasileira é marcada justamente pela distância entre a robustez do arcabouço legal e a precariedade de sua efetivação nos territórios. A criação de estruturas intersetoriais no plano federal precisará enfrentar, na ponta, a fragilidade histórica das redes municipais de saúde e assistência social, a escassez de profissionais e a descontinuidade das políticas. A intersetorialidade, para deixar de ser apenas uma diretriz e tornar-se prática efetiva, depende de investimento, de coordenação federativa e de tempo, condições que não se decretam.

A formação continuada constitui outra possibilidade frequentemente apontada, desde que concebida de modo crítico. Não se trata de responsabilizar o professor por adquirir, isoladamente, competências para suprir todas as demandas, o que reiteraria a lógica da sobrecarga, mas de oferecer espaços formativos que qualifiquem a leitura das situações, fortaleçam o trabalho coletivo e instrumentalizem o diálogo com os demais setores. Uma formação que articule os saberes pedagógicos a conhecimentos sobre desenvolvimento infantojuvenil, saúde mental e funcionamento das redes de proteção pode ampliar a segurança do professor e reduzir a sensação de desamparo, contanto que venha acompanhada das condições estruturais necessárias. Formação, nessa perspectiva, é complemento, e não substituto, do investimento institucional.

Do ponto de vista da escola, a intersetorialidade exige também uma mudança de cultura institucional. Não basta a existência formal de serviços externos: é necessário que a escola conheça a rede, estabeleça fluxos de encaminhamento, construa protocolos e cultive relações de cooperação com os demais setores. A gestão escolar e a coordenação pedagógica assumem, nesse processo, papel decisivo, ao institucionalizarem o que antes dependia de iniciativas individuais do professor. Quando a articulação com a rede passa a ser tarefa da instituição, e não do docente isolado, o encaminhamento ganha continuidade, e o professor é liberado para concentrar-se em sua função pedagógica, agora apoiada por uma estrutura mais ampla.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico da escola assume papel central, ao institucionalizar, como compromisso

coletivo, o atendimento às demandas psicossociais e a articulação intersetorial. Ao incorporar tais dimensões ao seu planejamento, a escola desloca a inclusão do plano das boas intenções individuais para o das práticas institucionalizadas, dotadas de continuidade e de respaldo. O Decreto nº 12.686/2025 reforça essa direção ao prever que os instrumentos de planejamento individualizado integrem o projeto político-pedagógico e orientem tanto o trabalho na sala comum quanto as ações de articulação intersetorial (Brasil, 2025), sinalizando que a sustentação da inclusão deve ser tarefa da instituição como um todo, e não de professores isolados. Trata-se de um princípio que, se efetivado, tem o potencial de redistribuir responsabilidades hoje concentradas na figura do docente.

A intersetorialidade, portanto, não deve ser idealizada como solução automática, mas reconhecida como horizonte necessário. Ela reposiciona o problema dos múltiplos papéis docentes no lugar adequado: o de uma questão de organização das políticas públicas e de distribuição de responsabilidades entre setores, e não de capacidade ou dedicação individual do professor. Ao construir redes efetivas de apoio, distribuir encargos e qualificar o atendimento aos estudantes PAEE, a articulação intersetorial oferece a possibilidade concreta de que a inclusão se realize sem que o professor seja convertido em elo frágil de sustentação de um processo que o excede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar os limites e as possibilidades da atuação docente quando o professor assume múltiplos papéis frente às demandas psicossociais dos alunos público-alvo da Educação Especial. A revisão da literatura contemporânea permitiu evidenciar que a ampliação das funções docentes não constitui um fenômeno episódico ou uma escolha individual, mas um efeito estrutural da forma como a educação inclusiva se consolidou no Brasil: avançou-se de modo expressivo no plano do acesso, sem que se construíssem, na mesma proporção, as condições materiais, formativas e organizacionais necessárias à efetivação da inclusão.

Em resposta à questão que orientou o estudo, constatou-se que os professores têm assumido múltiplos papéis, de mediadores de conflitos, orientadores socioemocionais, interlocutores das famílias e articuladores de encaminhamentos, em razão das lacunas do sistema, e não por extrapolação voluntária de suas atribuições. Os limites dessa atuação relacionam-se à ausência de formação específica, às condições precárias de trabalho, à escassez de tempo e à fragilidade ou inexistência de equipes multiprofissionais e de articulação intersetorial. As possibilidades, por sua vez, residem no fortalecimento da gestão escolar, no trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado e, sobretudo, na construção de redes intersetoriais efetivas entre educação, saúde e assistência social.

A discussão evidenciou que a hibridização da função docente, quando desacompanhada de suporte institucional, converte-se em sobrecarga e risco de adoecimento, comprometendo tanto o bem-estar do professor quanto a qualidade do ensino e a própria sustentabilidade da inclusão. Reconhecer esse fenômeno como estrutural, e não como insuficiência pessoal do docente, é condição para deslocar a análise do plano individual para o plano institucional e político, no qual se torna possível questionar a distribuição de responsabilidades e reivindicar as condições necessárias ao trabalho.

Os marcos normativos recentes, em especial o Decreto nº 12.686/2025, sinalizam um movimento de reconhecimento estatal da intersetorialidade como dimensão constitutiva da inclusão. Tais avanços, contudo, só se converterão em transformação efetiva das práticas se forem acompanhados de investimento, de coordenação federativa e de mudança na cultura institucional das escolas e das redes. A distância histórica entre a robustez do arcabouço legal e a precariedade de sua efetivação permanece como o principal desafio a ser enfrentado.

Como toda revisão bibliográfica, este estudo apresenta limites: ao privilegiar a produção teórica e normativa, não contempla a diversidade das experiências concretas vividas nas escolas, que apenas a pesquisa empírica pode apreender em sua complexidade. Recomenda-se, nesse sentido, o desenvolvimento de investigações de campo que escutem os próprios professores, gestores e profissionais do AEE, bem

como estudos que acompanhem a implementação das políticas intersetoriais nos territórios, avaliando seus efeitos sobre a sobrecarga docente e sobre a qualidade da inclusão.

Cabe ainda sublinhar que o fortalecimento da atuação docente e a proteção da saúde do professor não se opõem à qualidade do atendimento aos estudantes PAEE, ao contrário, constituem sua condição. Um professor sobrecarregado e adoecido dificilmente poderá oferecer a mediação atenta e continuada que a inclusão exige. Investir em formação continuada, em equipes multiprofissionais, em tempos de planejamento colaborativo e em articulação intersetorial é, simultaneamente, valorizar o trabalho docente e qualificar a experiência escolar dos estudantes. As duas dimensões são faces de um mesmo processo, e separá-las, como se o cuidado com o professor competisse com o cuidado com o aluno, é parte do equívoco que este artigo procurou desfazer.

Conclui-se que a superação do cenário analisado depende menos do esforço individual do professor e mais da construção de condições institucionais, formativas e intersetoriais que distribuam responsabilidades e qualifiquem a inclusão como processo coletivo. Garantir que o professor não seja convertido em elo frágil de sustentação de um processo que o excede é, em última análise, condição para assegurar o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e para preservar a saúde e a dignidade de quem, cotidianamente, faz a inclusão acontecer.

REFERÊNCIAS

Bezerra, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0184.

Brasil. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

Brasil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Brasil. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

Brasil. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

Camargo, Julio Sérgio; Tada, Iracema Neno Cecílio. A contratação de cuidadores em Rondônia e a precarização da educação inclusiva. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 1-20, 2023.

Esteve, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

Faria, Paula Maria Ferreira de; Camargo, Denise. Emoções e práticas docentes na inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 50, e273036, 2024.

Gil, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Lins, Sarah Raquel Almeida; Squassoni, Carolina Elisabeth; Matsukura, Thelma Simões. Formação em saúde mental infantojuvenil: construindo saberes com professores de sala de recursos multifuncionais. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, 2023.

Lopes, Mariana Moraes; Mendes, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, e280082, 2023.

Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

Nóvoa, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

Solon, Thiago Falcão. Identidade docente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE): reflexões e vivências. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023.

Souza, Joana Rostirolla Borba et al. Terapia ocupacional na educação básica no Brasil: um retrato panorâmico e algumas de suas vozes. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 32, 2024.

Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

O ORGANIZADOR

REGINALDO DE SOUSA ANDRADE

Piauiense, natural de Picos, é professor, gestor, técnico administrativo (UFPI) e um homem devoto à missão de Educar. Bacharel em Administração (UFPI), Bacharel em Ciências Econômicas (UNINTA) e Licenciado em Pedagogia (FLATED) é Especialista em Gestão de Recursos Humanos (FIJ), Docência do Ensino Supeior (FLATED), Educação Global (UNIFUTURO), Finanças Corporativas (UNINTA), Gestão Pública (UESPI) além de Mestre em Educação (FCU). Na carreira construída ao longo de décadas, Educar sempre esteve no centro de suas práticas e reflexões, ponto do qual nasce a motivação para este livro, onde diferentes dimensões do processo educativo entram em contato através de seus atores.

ANA RUTH LIMA COSTA

Natural de São João do Piauí (PI), Licenciada em Pedagogia pela Diretoria Geral do Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESSM). Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Licenciada em História pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia Hokeman (FATEH). Pós-Graduada em EDUCAÇÃO GLOBAL, DESENVOLVIMENTO HUMANO E GESTÃO DA INOVAÇÃO pela Faculdade de Educação, Gestão e Saúde (UNIFUTURO). Especialista em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Gestão Ambienta pelo Instituto Superior de Teologia aplicada e Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação, Gestão e Saúde (UNIFUTURO). Professora Formadora de Professores do Ciclo de Alfabetização Municipal, do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), Professora da Rede Estadual de ensino e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Ribeira do Piauí (SEMED). "Sou uma profissional dedicada que une organização, estratégia e pontualidade à minha postura comprometida, leal e compartilhando conhecimento para garantir uma educação com qualidade e equidade".

ANA VALÉRIA DOS SANTOS SILVA

Piauiense, natural de Uruçuí , professora. Graduada em Pedagogia e História, Pós graduada em Educação Infantil e anos iniciais, Pós graduada em Ciências Ambientais, Pós graduada em Ensino de História, Pós graduada em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Mestranda em Educação (FCU).Atua como professora na Educação básica da rede municipal de Uruçuí. Sua trajetória acadêmica e profissional é pautada pela formação continuada, pela pesquisa educacional e pelo compromisso com a qualidade da educação.

ANDRÉA MACÊDO BORGES

Natural de Feira de Santana (BA). Formada em Pedagogia (UEFS). Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Atendimento Educacional Especializado. Mestrado em Educação pela Universidade Integrada do Nordeste. Trabalha na rede municipal de Feira de Santana e atua na área de Educação há mais de 25 anos.

CARLOS MARTINS

Mestrando em Educação Matemática e natural de Uruçuí, Piauí. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI), atualmente cursa Licenciatura em Letras – Português e Inglês. É especialista em Ensino de Matemática e em Probabilidade e Estatística. Atua como professor efetivo de Matemática da rede municipal há seis anos e como agente de endemias efetivo há cinco anos. Sua trajetória profissional é marcada pelo compromisso com a excelência, a formação continuada e o serviço público, dedicando-se à promoção de uma educação de qualidade e ao fortalecimento das ações de saúde coletiva. Desenvolve pesquisas na linha Sujeito, Formação e Aprendizagem e participa de projetos de pesquisa, extensão e publicações científicas na área da Educação e da Educação Matemática, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para a produção do conhecimento científico.

CLAUDIA MARIA DA MATA

Licenciada em História e em Normal Superior, com especializações em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e Terapia Ocupacional. Também possui formação como Intérprete de Libras e Coaching Educacional. Atualmente, é mestranda em Educação. Com uma trajetória de 27 anos dedicados à educação pública, atua como professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Alegre do Fidalgo – Piauí, destacando-se como a primeira Psicopedagoga do município. Na Rede Estadual de Ensino do Piauí, atua há 13 anos como professora seletista do Ensino Médio. Além disso, exerce, há quase quatro anos, a função de Coordenadora Pedagógica no CETI Verônica Celestina Dias. Sua trajetória profissional é marcada pelo compromisso com a educação inclusiva, a formação continuada de professores, a alfabetização e a promoção de práticas educacionais que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes.

HEITOR AUGUSTO DE FARIAS OLIVEIRA

Licenciado em Letras – Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), pós-graduando em Leitura e Produção de Texto. Professor da Educação Básica atuando nas disciplinas de Português e Redação no Ensino Fundamental II. Editor, escritor e professor, vivo os livros desde a infância e fiz deles meu estilo de vida.

HERISENITA MOURA MORAES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2003) e mestranda em Educação pelo Programa Educação sem Fronteiras, em Genebra, Suíça, com conclusão prevista para 2026. É especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF, 2009) e em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (2023), Educação Infantil (2024), Transtorno do Espectro Autista (TEA) (2024) e Neurociência e Comportamento Humano (2025), pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Atua há 29 anos como professora da Rede Municipal de Ensino de Tutóia, Maranhão, desenvolvendo atividades voltadas à educação inclusiva, ao desenvolvimento infantil, à formação continuada de professores e à implementação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas da educação inclusiva, neurociência aplicada à aprendizagem, psicopedagogia, desenvolvimento infantil e formação docente.

ISABEL MARIA OSÓRIO DE MESQUITA CELESTINO

Isabel Maria Osório de Mesquita Celestino é educadora com mais de três décadas de dedicação ao ensino público no Piauí, atuando desde 1994 na Escola Hermógenes José de Sousa, onde exerceu funções como professora, diretora (1997-1999 e 2004-2008) e coordenadora (2018-2021). Sua trajetória docente passou pela Educação Infantil, Alfabetização Solidária, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, além de experiência no ensino superior, tendo lecionado História Geral na FACETE. Formada no Instituto de Educação Antonino Freire, é Bacharel em Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), licenciada em História pela UVA e bacharela em Administração Pública pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializou-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Montenegro, e em Educação Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação pela UNIFUTURO. Atualmente cursa Mestrado e Doutorado pelo Programa Educação Sem Fronteiras (PEsF). Ao longo da carreira, acumulou ampla formação continuada, incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Chão da Escola e diversas conferências municipais nas áreas de assistência social, saúde e direitos da criança. Atualmente leciona na Unidade Escolar Expedito Cronemberger dos Reis, na 12ª GRE.

JOSÉ MARCUS GUEDES DE ARAÚJO

Professor de História concursado do Estado do Rio Grande do Norte, é licenciado em História (2014) pela UFRN/CERES, Campus Caicó, e em Filosofia (2021) pela UERN, Campus Caicó, além de mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da UERN (2025). Sua formação inclui experiências como bolsista de extensão em capacitação de professores rurais no Seridó, bolsista Reuni em pesquisa sobre fontes históricas seridoenses e monitor em projeto de ensino sobre Teorias da História. Seus interesses em História concentram-se em Historiografia, Teoria da História, História do Rio Grande do Norte e na figura de Manoel Dantas. Na Filosofia, dedica-se principalmente à Filosofia da Educação e à Filosofia Política, com destaque para estudos a partir de Jacques Rancière. Foi bolsista do PIBID (2018-2020) e participou, como voluntário e bolsista, de projetos ligados à obra de Rancière, incluindo "Exercícios emancipatórios" e "Filosofia, Política e Educação". Atualmente é co-orientador voluntário do PIBIC-EM e integra o projeto "Filosofia e política em Jacques Rancière: para uma crítica da escola pedagogizada". Desde 2019, é membro do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica (EAEB/CNPq/UERN).

KARLA JANAYNA MENDES CRUZ

Graduada em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Caicó, e licenciada em Letras Língua Portuguesa pela UERN. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto de 2018 a julho de 2019. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvendo os projetos "Introdução ao Mistério Ontológico em Gabriel Marcel" (2018–2019) e "A luta contra o fenômeno do desespero ou niilismo na contemporaneidade: Kierkegaard e Gabriel Marcel contra a metafísica tradicional" (2019–2020). É membro do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica (EAEB/CNPq/UERN) e do Núcleo de Estudos em Fenomenologia, Hermenêutica e Mística (NEFHEM/DGP/CNPq/UERN). Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Educação, com ênfase no ensino de Filosofia e no ensino de Língua Portuguesa, bem como nos estudos de Literatura, Letramento, formação de professores, Fenomenologia, Hermenêutica e Filosofia Contemporânea.

LUCIJANE SOUZA DA GRAÇA PEREIRA

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e pós-graduada em História do Brasil. Casada e mãe de três filhos, dedica sua trajetória profissional à educação, atuando como professora de História no Centro Educa Mais Hermano José Leopoldino Filho. Comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes, desenvolve práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento histórico, a reflexão e o protagonismo estudantil. Ao longo de sua carreira, busca constantemente aperfeiçoar sua atuação por meio da formação continuada e da participação em projetos educacionais voltados à melhoria da aprendizagem. Sua missão é contribuir para a construção de uma educação de qualidade, inspirando seus alunos a compreenderem o passado, interpretarem o presente e atuarem de forma consciente na transformação da sociedade.

MARIA DE JESUS PINHEIRO SOUSA

Formada em licenciatura em Filosofia pela UFPI - Universidade Federal do Piauí, com Especialização em Filosofia e Sociologia.

MARIA DO SOCORRO SIQUEIRA ALVES SILVA

Servidora do Instituto Federal do Piauí, lotada no Campus São João do Piauí: Professora do Ensino Básico , Técnico e Tecnológico. Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI. A segunda graduação Licenciatura em Pedagogia. Pós graduada em Estudos Linguísticos Literários. A segunda Especialização em Coordenação Pedagógica e a terceira Especialização na área da inclusão em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar. Possui uma vasta experiência no magistério desde 2002 desde a Educação Infantil ao Ensino Médio na rede privada de ensino. O ingresso na rede pública se deu a princípio por concurso como Agente Pedagógica. Após 2016 tornou-se professora efetiva da rede pública Municipal tanto do Piauí como do Maranhão no Ensino Fundamental. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do IFPI, lotada no Campus São João do Piauí e atua como Coordenadora do NAPNE Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

MARTA ANGÉLICA DE MOURA SOUSA E SOUSA

Mestranda, graduada em Pedagogia, Letras-Espanhol e Biologia, com especializações em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e em Gestão e Supervisão Escolar. Professora concursada, atua em duas redes municipais de ensino no Maranhão. Há 22 anos, fundou com sua mãe a Universidade Infantil Angélica de Moura, escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental onde constrói sua trajetória profissional. Natural de Coroatá (MA), é cristã, casada e mãe de dois filhos advogados. Seus interesses profissionais concentram-se na formação inicial e continuada de professores, na educação inclusiva, em práticas pedagógicas inovadoras, na gestão escolar e na avaliação da aprendizagem, com foco na construção de ambientes acolhedores e democráticos. Dedica atenção especial ao atendimento de estudantes com TEA e ao fortalecimento de estratégias que promovam equidade e participação. Na pesquisa, investiga os desafios pedagógicos para a inclusão de estudantes com deficiência, buscando práticas que respeitem a diversidade e as singularidades de cada educando. Comprometida com a produção e socialização do conhecimento científico, dedica-se à escrita acadêmica e a projetos que aprimorem as práticas educativas, promovendo uma educação pautada na ética, equidade, inclusão e inovação.

VITÓRIA MÁRCIA FREITAS CRISPIM

Fonoaudióloga, bacharela pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com graduação concluída entre 2016 e 2020. Seu trabalho de conclusão de curso, orientado pela professora Luciana Pimentel Fernandes de Melo, tratou da avaliação da qualidade de vida de crianças usuárias de implante coclear e de suas famílias, por meio de uma revisão sistemática — tema que reflete seu interesse central na área de audiologia e reabilitação auditiva. Vinculada à UFPB desde 2019, atuou como pesquisadora do projeto de pesquisa voltado à reabilitação de pacientes com deficiência auditiva, com foco em desempenho auditivo e de linguagem. Também coordenou projetos de extensão, entre eles a Liga Acadêmica de Gerontologia em Fonoaudiologia (LAGEFON) e uma iniciativa de intervenção fonoaudiológica no tratamento da dor orofacial e de deformidades dentofaciais. Ao longo da formação, complementou seus estudos com cursos de aperfeiçoamento em voz cantada, reabilitação vestibular, terapia ABA no Transtorno do Espectro Autista, bandagem elástica terapêutica e no Teste da Linguinha. Participou ainda de diversos congressos, simpósios e encontros científicos, apresentando trabalhos sobre perda auditiva, transtorno fonológico infantil e saúde mental em pessoas com deficiência auditiva.

WILTON DANTAS NEIVA

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Piauí. Graduação em História pela Universidade Federal do Piauí; Mestrado em Educação pela UFC; Especialização em Educação Global, Inteligência em Educação Global, Inteligência Humana e Cidadania; Especialização em Gestão Pública Municipal Pela UFPI; Especialização em Contabilidade Pública pela UFPI; Ex-Professor de Contabilidade da UESPI e Faculdade R. Sá; Ex-Controlador Geral do Município de Picos; Ex-Gerente de Arrecadação Municipal; e, Atualmente ocupa o Cargo de Auditor Fiscal da Receita Municipal da Prefeitura de Picos -PI .

www.editoraoiticica.com.br
(83) 9 9943-2700
@editoraoiticica